

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
(Минобрнауки России)
Федеральное государственное образовательное
бюджетное учреждение высшего образования
«Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
(ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»)

**ПАНДЕМИЯ-22:
ПРЕПОДАВАНИЕ, АНАЛИЗ,
ДИСКУРС В ЕСТЕСТВЕННОМ
МНОГООБРАЗИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Том 2

Монография

*Под редакцией
И.И. Климовой, М.Э. Конурбаева, Н.А. Козловцевой*

RU
science
RU-SCIENCE.COM

Москва
2022

УДК 81`243
ББК 81+81.2
П16

Рецензенты:

- М.И. Колеватова**, заведующий кафедрой русского и других славянских языков Дипломатической академии МИД РФ, канд. пед. наук, доц.,
- М.М. Филиппова**, доцент кафедры Английского языкознания филологического факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», канд. филол. наук

П16 **Пандемия-22: преподавание, анализ, дискурс в естественном многообразии иностранных языков. Т. 2** : монография / кол. авторов; под ред. И.И. Климовой, М.Э. Конурбаева, Н.А. Козловцевой. — Москва : РУСАЙНС, 2022. — 560 с.

ISBN 978-5-4365-9897-0

Монография является закономерным результатом реакции научно-педагогического сообщества на пандемию COVID-19 и её последствия. В монографии лингвисты, филологи, преподаватели иностранных языков раскрывают потенциал языковых форм в новых границах употребления. В первом разделе внимание сосредоточено на новом пространстве коммуникации, новых формах дискурса периода пандемии и трансформации языка как зеркала культуры общества. Во втором разделе осмысляются проблемы профессионального обучения иностранному языку в изменившихся условиях. Третий раздел посвящён аспекту обучения русскому языку как иностранному в новых условиях.

***Ключевые слова:** лингвистика; язык и культура; методика преподавания иностранных языков; РКП; методика преподавания РКП.*

УДК 81`243
ББК 81+81.2

ISBN 978-5-4365-9897-0

© Коллектив авторов, 2022
© ООО «РУСАЙНС», 2022

Оглавление

Информация об авторах	7
РАЗДЕЛ II “СПЕЦИАЛИСТ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ”	17
Глава 1. Профессиональная лингводидактика в эпоху цифровизации	17
1.1. Многообразие ролей педагога в современном образовательном процессе (<i>Учурова С.А.</i>)	17
1.2. Компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей в условиях дистанционного обучения: ожидаемые и реальные (<i>Сизова Ю.С.</i>).....	29
1.3. Обучение иностранному языку студентов в неязыковом вузе (<i>Чеснокова Н.Е., Царская Т.С.</i>)	51
1.4. Обучение взрослых англоязычному коммуникативному поведению для реального и виртуального общения (<i>Бугреева Е.А.</i>)	58
1.5. Обучение студентов поколения Z в период пандемии (<i>Нойманн О.В.</i>)	90
1.6. Обучение филологов творческому письму: методы прагмалингвистического моделирования (<i>Щербинина Ю.И.</i>)....	93
1.7. Кризисная и конфликтная коммуникация в PR (<i>Бушев А.Б.</i>).....	100
1.8. Методические приёмы формирования навыка устной речи у студентов неязыковых вузов: опыт использования интерактивных интернет-сервисов (<i>Лаврентьева Н.Г.</i>)	111
1.9. Изменение содержания обучения дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для студентов разных направлений подготовки сельскохозяйственного вуза в условиях пандемии коронавируса (<i>Уланова О.Б.</i>)	120
Глава 2. Обучение профессиональной межкультурной коммуникации в глобальном мире	137
2.1. Межкультурная компетенция в концепции стратегического лидерства (<i>Дубинко С.А., Климова И.И.</i>).....	137
2.2. Технологии развития мультикультурной компетенции в условиях пандемии (<i>Жукова Т.А., Ивашкина О.А., Киселева М.А.</i>)	141
2.3. Утилитарность изучения языков и культур для формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции (<i>Панкова Т.Н.</i>)	149
2.4. Проблемы профессиональной межкультурной коммуникации в мире периода пандемии (<i>Арутюнян В.С.</i>)	160

2.5. Активное и интерактивное обучение межкультурной коммуникации в неязыковом вузе (<i>Мурсалимова Л.Ф.</i>)	170
2.6. Гуманитарные курсы как метод повышения межкультурной компетенции (<i>Егорова Ю.В.</i>)	176
2.7. Межкультурный компонент в профессиональной подготовке учителя иностранных языков (<i>Максимчик О.А.</i>)	182
2.8. Глоссарий лингвокультурных реалий как инструмент формирования межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка (<i>Максимчик О.А., Головина П.А.</i>)	196
2.9. Информационная безопасность в системе формирования коммуникативной компетенции менеджера индустрии гостеприимства (<i>Анзина Т.И.</i>).....	211
2.10. Формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей в условиях пандемии (на примере дистанционного курса по иностранному языку) (<i>Янова М.Г., Царская Т.С.</i>).....	220
Глава 3. Информационная компетентность преподавателя иностранного языка для профессиональных целей	238
3.1. Как избежать социальной дистанции в онлайн-обучении иностранному языку? (<i>Климова И.И., Козловцева Н.А., Толстова Н.Н.</i>)	238
3.2. Социальное присутствие преподавателя при реализации курса иностранного языка онлайн (<i>Копусь Т.Л., Михалат Е.С., Мещерякова О.В., Белозерова Е.Ю.</i>)	250
3.3. Преподаватель иностранных языков и образовательная среда в эпоху цифровизации периода пандемии (<i>Емельянова Т.В.</i>).....	260
3.4. Информационно-коммуникационные технологии в деятельности преподавателя иностранного языка (<i>Карданова М.Л., Бекетова С.В.</i>)	268
3.5. Дистанционное обучение английскому языку в период пандемии: проблемы и пути решения (<i>Серегина В.А.</i>).....	273
3.6. Система оценивания студентов при дистанционном обучении (<i>Шмакова А.П.</i>)	279
3.7. Англоязычные цифровые лексикографические проекты (<i>Карпова О.М.</i>)	289
3.8. Доводы в пользу применения виртуальных тренажеров при дистанционном обучении будущих офицеров специализированному иностранному языку (<i>Буханцова Е.В.</i>)	295
3.9. Типология электронных заданий для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку: дидактические возможности LMS Moodle (<i>Байкова И.А. Ивашкина О.А. Уютова Е.В.</i>).....	305

Глава 4. Методики и практики профессионально ориентированного обучения иностранным языкам периода пандемии	341
4.1. Проблемы социализации участников образовательного процесса в условиях пандемии (Коцюбинская Л.В., Стахова Л.В.)	341
4.2. Технологии и практики лингвистического обеспечения информационной безопасности организации (Крупченко А.К., Мазничка М.Р., Мохов Д.М.)	349
4.3. Смарт технологии в обучении иностранным языкам студентов неязыкового ВУЗа в период пандемии (Осипова Е.С., Багрова Е.Ю.)	362
4.4. Креолизованный текст в практике профессионально ориентированного обучения французскому языку (Серпикова Н.В., Серпикова М.Б.)	373
4.5. Единство формы и содержания научных текстов для обучения иностранному языку студентов разных направлений сельскохозяйственного вуза (Уланова О.Б.)	396
Список литературы (Раздел II)	413

РАЗДЕЛ III «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН»460

Глава 1. Новые технологии в преподавании РКИ: панацея или дань моде?	460
1.1. Методика обучения русскому языку как иностранному с позиций цифровой трансформации (Корчагина Е.Л.)	460
1.2. Специфика применения учебного онлайн-комплекса по РКИ в рамках образовательного процесса на подготовительном факультете для иностранных граждан (Воробьева Е.В., Овсий Е.С.)	473
1.3. Обучение научному стилю речи студентов-магистрантов 2 курса с использованием технологии «перевернутый класс» (Бузальская Е.В.)	481
1.4. Ассоциативный учебный словарь в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному (Инютина Л.А., Шильникова Т.С.)	488
Глава 2. Методика преподавания РКИ в эпоху перемен	499
2.1. Обучение инофонов русскому языку: специфика организации педагогических дискурсов (Горских О.В., Леонтьев Э.П.)	499

2.2. Прецедентный текст как компонент общекультурных знаний в практике преподавания дисциплины «Иностранный язык» (русский язык) в Финансовом университете при Правительстве РФ (Баландина Л.А., Малюгина Н.М., Полякова Р.И.)	511
2.3. Дидактический потенциал художественного текста (Сатина Т.В.)	527
2.4. Номинация события в языке как лингводидактическая проблема (на примере турецко-русской языковой пары) (Козан О.)	534
2.5. Формирование межкультурной толерантности на уроках иностранного языка в иранской аудитории (Савилова С.Л., Кропоткина А.А.)	545
Список литературы (Раздел III)	550

Информация об авторах:

Климова Ирина Иосифовна, кандидат филологических наук, профессор, руководитель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел II, глава 2, параграф 2.1., глава 3, параграф 3.1., общая редакция)

Конурбаев Марклен Эрикович, доктор филологических наук, профессор МГУ имени М. В. Ломоносова, научный руководитель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (вступительное слово, общая редакция)

Козловцева Нина Александровна, кандидат культурологии, старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел I, глава 1, параграф 1.3., Раздел II, глава 3, параграф 3.1., общая редакция)

Авдеева Анастасия Игоревна, студентка Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел I, глава 1, параграф 1.3.)

Анашкина Ирина Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (Раздел I, глава 1, параграф 1.1.)

Андреева Екатерина Юрьевна, преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; аспирант МГУ имени М. В. Ломоносова (Раздел I, глава 4, параграф 4.2.)

Анзина Татьяна Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (Раздел II, глава 2, параграф 2.9.)

Арутюнян Ванда Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел II, глава 2, параграф 2.4.)

Багрова Екатерина Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого (Раздел II, глава 4, параграф 4.3.)

Базарова Лилия Вязировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии, Набережночелнинский институт Казанский федеральный университет (Раздел I, глава 5, параграф 5.2.)

Байкова Ирина Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (Раздел II, глава 3, параграф 3.9.)

Баландина Лолита Аркадьевна, кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел III, глава 2, параграф 2.2.)

Бекетова София Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков ИМО, Пятигорский государственный университет (Раздел II, глава 3, параграф 3.4.)

Белозерова Екатерина Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансовый Университет Российской Федерации (Раздел II, глава 3, параграф 3.2.)

Бобылева Ксения Владимировна, старший преподаватель кафедры английского языка №1, МГИМО (Раздел I, глава 1, параграф 1.4.)

Бугреева Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент «Кафедры английского языка в сфере журналистики и массовых коммуникаций», Факультет иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет (Раздел II, глава 1, параграф 1.4.)

Бузальская Елена Валериановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Раздел III, глава 1, параграф 1.3.)

Буханцова Евгения Владимировна, преподаватель кафедры иностранных языков, Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище им. П.С. Нахимова (Раздел II, глава 3, параграф 3.8.)

Бушев Александр Борисович, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью Тверского государственного университета (Раздел I, глава 2, параграф 2.2, Раздел II, глава 1, параграф 1.7.)

Бхатти Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры индоевропейских языков, Московский государственный областной университет (Раздел I, глава 1, параграф 1.5.)

Бычкова Татьяна Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Российский государственный гуманитарный университет (Раздел I, глава 2, параграф 2.6.)

Воробьева Елена Витальевна, кандидат филологических наук, педагог дополнительного образования отделения русского языка как иностранного Подготовительного факультета Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел III, глава 1, параграф 1.2.)

Галигузова Анна Вадимовна, преподаватель кафедры английского языка №1, МГИМО (Раздел I, глава 1, параграф 1.4.)

Ганина Елена Викторовна, доцент, заместитель руководителя Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел I, глава 5, параграф 5.3.)

Гаспарян Наира Амаяковна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Ереванского государственного университета (Раздел I, глава 1, параграф 1.9.)

Гинзбург Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, ассистент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при правительстве Российской Федерации (Раздел I, глава 2, параграф 2.4.)

Головина Полина Александровна, студент, факультет иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (Раздел II, глава 2, параграф 2.8.)

Горских Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии и социологии, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (Раздел III, глава 2, параграф 2.1.)

Гурьева Татьяна Валерьевна, студентка Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел I, глава 1, параграф 1.3.)

Дронова Светлана Юрьевна, кандидат политических наук, старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений, старший преподаватель Департамента Политологии Факультета социальных наук и массовых коммуникаций, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел I, глава 2, параграф 2.3.)

Дубинко Светлана Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и международной профессиональной деятельности Факультета международных отношений, Белорусский государственный университет (Раздел II, глава 2, параграф 2.1.)

Егорова Юлия Викторовна, кандидат культурологии, доцент, МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения (Раздел II, глава 2, параграф 2.6.)

Елистратова Ирина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры индоевропейских языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета (Раздел I, глава 2, параграф 2.1.)

Елькин Владимир Витальевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвокоммуникативистики и прикладных иностранных языков, Пятигорский государственный университет (Раздел I, глава 1, параграф 1.6.)

Емельянова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент «Кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий», Национальный исследовательский технологический университет МИСиС (Раздел II, глава 3, параграф 3.3.)

Жеменева Светлана Владимировна, учитель английского языка Многопрофильной лингвистической гимназии №33 г. Мытищ Московской области (Раздел I, глава 2, параграф 2.4.)

Жукова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел II, глава 2, параграф 2.2.)

Ивашкина Олеся Анатольевна, старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел II, глава 2, параграф 2.2., глава 3, параграф 3.9.)

Инютина Людмила Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет (Раздел III, глава 1, параграф 1.4.)

Карданова Марьяна Лионовна, старший преподаватель кафедры туризма и гостиничного дела, Северо-Кавказский федеральный университет (Раздел II, глава 3, параграф 3.4.)

Карпова Ольга Михайловна, доктор филологических наук, профессор, руководитель Научно-образовательного центра «Современная

российская и европейская лексикография», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Раздел II, глава 3, параграф 3.7.)

Келейникова Алла Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры французской филологии и межкультурной коммуникации, Пятигорский государственный университет (Раздел I, глава 2, параграф 2.7.)

Киселёва Мария Андреевна, преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел II, глава 2, параграф 2.2.)

Козан Олена, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и литература», Университет Гази/ Хаджи Байрам Вели (Раздел III, глава 2, параграф 2.4.)

Козлова Любовь Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии, Алтайский государственный педагогический университет (Раздел I, глава 5, параграф 5.1.)

Конькова Инна Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «МГУ им. Огарева» (Раздел I, глава 3, параграф 3.3.)

Копусь Татьяна Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел II, глава 3, параграф 3.2.)

Корчагина Елена Львовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М.В. Ломоносова (Раздел III, глава 1, параграф 1.1.)

Коцюбинская Любовь Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Раздел II, глава 4, параграф 4.1.)

Кропоткина Анна Андреевна, старший преподаватель Института лингвистики и межкультурной коммуникации, ПМГМУ имени И.М. Сеченова (Сеченовский университет) (Раздел III, глава 2, параграф 2.5.)

Крупченко Анна Константиновна, доктор педагогических наук, профессор Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел II, глава 4, параграф 4.2.)

Лаврентьева Наталья Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный университет (Раздел II, глава 1, параграф 1.8.)

Леонтьев Эдуард Петрович, кандидат филологических наук, преподаватель Центра русского языка Международного центра образования «Интердом» им. Е.Д. Стасовой; доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет (Раздел III, глава 2, параграф 2.1.)

Мазничка Мария Романовна, студентка магистратуры группы ЛОИБ21-1м, Финансовый университет при Правительстве РФ (Раздел II, глава 4, параграф 4.2.)

Максимчик Оксана Александровна, кандидат филологических наук, Самарский государственный социально-педагогический университет (Раздел II, глава 2, параграф 2.7, 2.8.)

Малюгина Надежда Михайловна, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел III, глава 2, параграф 2.2.)

Матвеев Вероника Эдуардовна, кандидат педагогических наук, преподаватель РКИ, школа иностранных языков “YCode” (Раздел I, глава 5, параграф 5.3.)

Мещерякова Ольга Владимировна, старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел II, глава 3, параграф 3.2.)

Миньяр-Белоручева Алла Петровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков исторического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Раздел I, глава 1, параграф 1.2.)

Михалат Елена Сергеевна, старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел II, глава 3, параграф 3.2.)

Мохов Дмитрий Михайлович, студент магистратуры группы ЛОИБ21-1м, Финансовый университет при Правительстве РФ (Раздел II, глава 4, параграф 4.2.)

Мурсалимова Лилия Финадовна, старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел II, глава 2, параграф 2.5.)

Найок Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики английского языка факультета английского языка, Московский государственный лингвистический университет (Раздел I, глава 3, параграф 3.4.)

Ненашева Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ (Раздел I, глава 4, параграф 4.1.)

Нефедова Любовь Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка, Московский педагогический государственный университет (Раздел I, глава 1, параграф 1.7.)

Нойманн Олеся Викторовна, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный лингвистический университет (Раздел II, глава 1, параграф 1.5.)

Овсий Екатерина Сергеевна, педагог дополнительного образования отделения русского языка как иностранного Подготовительного факультета Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел III, глава 1, параграф 1.2.)

Оганян Марианна Миграновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации английского языка Ереванского государственного университета, доцент филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в городе Ереване (Раздел I, глава 1, параграф 1.9.)

Осипова Екатерина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого (Раздел II, глава 4, параграф 4.3.)

Палехова Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и перевода Санкт-Петербургский государственный экономический университет (Раздел I, глава 3, параграф 3.2.)

Панкова Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов факультета романо-германской филологии, Воронежский государственный университет (Раздел II, глава 2, параграф 2.3.)

Петренко Татьяна Филипповна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры французской филологии и межкультурной коммуникации, Пятигорский государственный университет (Раздел I, глава 2, параграф 2.7.)

Полякова Рауза Ильдаровна, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел III, глава 2, параграф 2.2.)

Попова Наталья Александровна, студентка Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел I, глава 1, параграф 1.3.)

Савилова Светлана Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент Института лингвистики и межкультурной коммуникации, ПМГМУ имени И.М. Сеченова (Сеченовский университет) (Раздел III, глава 2, параграф 2.5.)

Савченко Елена Павловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры индоевропейских языков, Московский государственный областной университет (Раздел I, глава 1, параграф 1.5.)

Сакаева Лилия Радиковна, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Институт международных отношений Казанский Федеральный университет (Раздел I, глава 5, параграф 5.2.)

Сатина Татьяна Васильевна, кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел III, глава 2, параграф 2.3.)

Сергиенко Полина Игоревна, кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков исторического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Раздел I, глава 1, параграф 1.2.)

Серегина Валерия Александровна, ассистент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел II, глава 3, параграф 3.5.)

Серпикова Марина Борисовна, старший преподаватель кафедры «Русский и иностранные языки», Российский университет транспорта (МИИТ) (Раздел II, глава 4, параграф 4.4.)

Серпикова Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский и иностранные языки» Российского университета транспорта (МИИТ) (Раздел II, глава 4, параграф 4.4.)

Сизова Юлия Сергеевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры Теории и практики иностранных языков Российский университет дружбы народов (РУДН) (Раздел II, глава 1, параграф 1.2.)

Синельникова Лара Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры «Филология и методики преподавания», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского в г. Ялте (Раздел I, глава 3, параграф 3.1.)

Стахова Лариса Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Раздел II, глава 4, параграф 4.1.)

Таймур Мария Павловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук ИГПН ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Раздел I, глава 3, параграф 3.5.)

Тимралиева Юлия Геннадьевна, доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой романо-германской филологии и перевода Санкт-Петербургский государственный экономический университет (Раздел I, глава 3, параграф 3.2.)

Толстова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, создатель онлайн-проекта rUve_your_Russian (Раздел II, глава 3, параграф 3.1.)

Уланова Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Российский государственный аграрный университет- МСХА им. К.А. Тимирязева (Раздел II, глава 1, параграф 1.9., глава 4, параграф 4.5.)

Успенская Яна Сергеевна, студентка Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (Раздел I, глава 1, параграф 1.3.)

Учурова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина (Раздел II, глава 1, параграф 1.1.)

Уютова Евгения Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (Раздел II, глава 3, параграф 3.9.)

Федюковский Александр Анатольевич, кандидат филологических наук, доцент высшей школы «Лингводидактика и перевод», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Раздел I, глава 2, параграф 2.5.)

Халевина Светлана Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Раздел I, глава 1, параграф 1.8.)

Ханжина Екатерина Витальевна, студентка, ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, Челябинск (Раздел I, глава 4, параграф 4.1.)

Харитоновна Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой индоевропейских языков Московский государственный областной университет (Раздел I, глава 1, параграф 1.5.)

Царская Татьяна Сергеевна, преподаватель кафедры иностранных языков, Сургутский государственный университет (Раздел II, глава 1, параграф 1.3, глава 2, параграф 2.10.)

Чеснокова Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сургутский государственный университет (Раздел II, глава 1, параграф 1.3.)

Шильникова Татьяна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет (Раздел III, глава 1, параграф 1.4.)

Шмакова Александра Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Омский филиал) (Раздел II, глава 3, параграф 3.6.)

Щербинина Юлия Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языкознания филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова (Раздел II, глава 1, параграф 1.6.)

Янова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания спортивных дисциплин и национальных видов спорта, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Раздел II, глава 2, параграф 2.10.)

Яхин Марат Айдарович, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Институт международных отношений Казанский Федеральный университет (Раздел I, глава 5, параграф 5.2.)

РАЗДЕЛ II “Специалист и иностранный язык: профессиональный контекст”

Глава 1. Профессиональная лингводидактика в эпоху цифровизации

1.1. Многообразие ролей педагога в современном образовательном процессе

В последние два года, связанные с распространением пандемии коронавируса по всему миру, система образования встретила с серьезными вызовами новой цифровой эпохи, на которые ей нужно ответить для дальнейшего функционирования. Можно сказать, что сама система образования представляет собой некий мост, обеспечивающий переход в цифровую эпоху, которая медленно наступала, но пандемия и связанный с ней неожиданный переход на дистанционное обучение ускорили ее «приход» в нашу жизнь и нашу систему образования. Ситуация с всеобщей пандемией коронавируса подтолкнула учебные заведения высшего и среднего образования к цифровизации образовательных программ, созданию и использованию имеющихся на данный момент у учреждений образовательных ресурсов и информационно-образовательных сред.

Основными факторами, которые послужили такому быстрому переходу, можно считать такие как цифровое поколение, новые цифровые технологии и цифровая экономика.

Не только благодаря или вопреки сложившейся ситуации, мы (в основном педагоги среднего возраста или более старшего возраста) работаем сейчас с другим, «цифровым» поколением. Про это в последнее время много говорят, пишут... Собственно, поколения меняются с каждым десятилетием. Мы можем сказать, что каждое поколение отличается от другого и это нормально. Мы отличаемся от поколения наших родителей и тем более от поколения наших бабушек и дедушек. Причиной этому становится очень быстрая скорость жизни, особенности соци-

альной среды, активно идущий процесс глобализации. И еще одной важной причиной является появление новых цифровых аксессуаров и гаджетов в нашей жизни. Соответственно, приход в нашу жизнь гаджетов и практически полная зависимость молодежи от этих гаджетов (чему посвящено немало исследований), позволяет нам все-таки говорить, что мы имеем дело не только с новой техникой, техническим оснащением, которое нам приходится осваивать, но и с другим поколением, сильно отличающимся от нас по разным параметрам.

В частности, это «другое» поколение характеризуется рассеянным вниманием, привычкой потреблять контент маленькими «порциями». Новое поколение имеет клиповое мышление, отличается визуальным восприятием и очень хорошо взаимодействует онлайн. Представителям «цифрового» поколения достаточно сложно долго сидеть за книгой или задумываться над одной конкретной задачей. Они воспринимают информацию достаточно короткими фрагментами и предпочитают получать сведения в виде красивой качественной картинки или понятной схемы. К сожалению, в реальной жизни возникают сложности коммуникации. Стоит также отметить, что для этого поколения важна ценность самообразования и стремление к личной свободе, а свободный доступ к многочисленным ресурсам сети Интернет позволяет находить быстро и легко всю необходимую информацию, активно использовать достижения мировой и отечественной науки, но с другой стороны, это поколение не так высоко ценит знания – ведь они доступны и открыты для всех, стоит только зайти в Интернет. Да и с самообразованием вопрос тоже не такой однозначный, как может показаться на первый взгляд.

Мы как педагоги можем интенсифицировать образовательный процесс благодаря новым образовательным ресурсам, можем сделать обучение дифференцированным и персонализированным, мы можем способствовать формированию личности, способной самостоятельно усваивать и критически анализировать новые знания, адаптироваться к условиям меняющейся среды и учиться на протяжении всей жизни, что является новым трендом в образовании. И здесь снова большое «но»... Знания важны для «нового» поколения только тогда, когда их можно как-то применить или извлечь из них пользу. Представители нового поколения ориентированы на себя, на получение от обучения пользы и удовольствия – отсюда большая свобода поведения, критическое отношение к знаниям, которые предлагает образовательное учреждение.

Следующий основной фактор, который мы обозначили выше, связан с новыми цифровыми технологиями. За два года пандемии педагоги

смогли освоить большое количество новых образовательных платформ, открыли для себя много онлайн-ресурсов, которые дают возможность проводить занятия интересно и интерактивно. Однако этих ресурсов большое множество и на их изучение требуются немалые временные и интеллектуальные затраты педагога. Тем не менее большинство педагогов приняли тот факт, что онлайн-обучение имеет достаточно большие возможности в образовательном процессе.

Новые технологии обеспечивают анонимность, доступность и равные условия образования для всех. Каждый может учиться онлайн независимо от своего местонахождения или своих индивидуальных особенностей. Цифровые технологии предоставляют педагогу автоматизированную проверку работ обучающихся, дают обучающемуся возможность выбора удобного времени, места и темпа работы, что очень важно для обеспечения дифференцированного подхода в обучении. Благодаря цифровым технологиям мы получаем быстрый доступ к любой информации, находящейся в свободном доступе, мы можем осуществлять обмен информацией, можем хранить необходимую информацию на цифровых носителях и т.д. Также новые цифровые ресурсы делают возможными многократное повторение материала, использование аутентичных и актуальных на данный момент времени материалов, работу с гипертекстом и мультимедийными средствами, помогают сделать красивую визуализацию материала – с картинками, таблицами, графиками. Очень хорошим средством общения выступают социальные сети и мессенджеры, в которых можно давать домашнее задание, проводить опросы, отвечать на вопросы обучающихся, а также задавать вопросы им и др. Все эти возможности внушают определенный оптимизм в плане перспектив цифровой трансформации системы образования.

На наших глазах происходит трансформация системы образования, ведущая в свою очередь к существенной перестройке образовательного процесса. И в меняющемся образовательном процессе, трансформирующейся образовательной среде изменяется, соответственно, и роль педагога. Утрачивают свою значимость многие традиционные функции педагога, такие как транслятор знаний, контролер, который может «наказать» за невыполнение домашних заданий или за нарушение дисциплины и т.д. Педагогу становится всё сложнее концентрировать на себе внимание обучающихся, он ведь уже не ключевой источник знаний, да и отвлекающих от обучения факторов сейчас куда больше, чем раньше. И если раньше педагог находился внутри учебного процесса, то теперь его задача начинает сводиться к тому, чтобы направлять процесс и поддерживать его. Тем не менее, он продолжает играть лидирующую

роль в вопросе мотивации к обучению, переходя к взаимному обмену знаниями с обучающимися и даже партнерству в образовательной деятельности.

И третий фактор – цифровая экономика. Она связана с развитием цифровых технологий и положительно влияет на нашу жизнь, расширяя возможности самого рынка и давая множество возможностей нам как пользователям. Многие пользуются, например, сервисами по предоставлению онлайн-услуг, покупают в интернет-магазинах, оплачивают коммунальные услуги онлайн и т.д. Распространение цифровых технологий определяет траектории развития экономики и общества и это приводит к кардинальным изменениям в нашей жизни.

И раз мы работаем в новых условиях, с новым поколением, то и мы становимся педагогами нового поколения. А это означает, что педагогам нужно в кратчайшие сроки овладеть цифровыми компетенциями, быть гибкими в новых ситуациях, а также быть способными преобразовать урок в новый формат с учетом конкретных условий, уметь держать внимание аудитории в любой ситуации. Тем самым сделав из нас Т-образных личностей, Т-специалистов – профессионалов нового уровня (рис.1).



Рисунок 1: Т-специалист (рисунок взят на hrpro.news)

Это означает, что мы, помимо своей основной профессиональной функции (вертикальная палочка в букве Т) должны овладеть еще смежными навыками (горизонтальная палочка в букве Т), которые сделают нас как специалиста более конкурентоспособными в сфере образования, расширят наши возможности как педагога нового уровня, помогут увидеть нам новые перспективы карьерного роста или другие варианты нашего развития в педагогической деятельности.

В условиях пандемии и перехода на онлайн-обучение ведущими функциями педагога стали: проектирование форм, методов обучения, создание рабочих материалов, средств оценивания, проектирование сценариев учебных занятий с использованием цифровых и нецифровых технологий; организация различных форм индивидуальной и групповой работы, организация коммуникации в онлайн-формате, в том числе, при работе с группой, постоянное конструктивное взаимодействие с другими педагогами, работающими в тех же условиях, что и мы.

И для большинства педагогов это был достаточно большой стресс и очень большая физическая и эмоциональная нагрузка. Не все педагоги знали, как можно вести онлайн занятия, на каких платформах, какие онлайн-ресурсы использовать, как удержать внимание обучающихся, какие материалы использовать и много других вопросов и сложностей, связанных с новой ситуацией и новыми онлайн-ресурсами. Это говорит о некой социальной инерции, т.е. о неготовности образовательных учреждений к изменениям, которые несёт с собой процесс цифровизации, неготовности педагогов к быстрому переходу от традиционных методов обучения к методам онлайн-обучения, а также и «цифровой трансформации» своей профессиональной деятельности, недостаточность обеспечения материально-технической базы и нормативно-правой базы учреждений

Но как показал опыт, несмотря на трудности и большую нагрузку, за это время мы освоили как минимум несколько профессий и новых ролей. Первые два пункта отражают, собственно говоря, наши традиционные роли, которые мы имели до пандемии, но на данном этапе времени они немного трансформировались с учетом новых требований и ситуации. А вот все остальные перечисленные роли /профессии многие педагоги осваивали впервые в период пандемии.

1. Учитель, методист, дидактик
2. Эксперт, специалист, практик
3. Оратор, спикер.
4. Специалист по медиа
5. Сценарист

6. Дизайнер
7. Преподаватель / тьютор
8. Педдизайнер / методист
9. Автор / разработчик
10. Администратор

Все, что действует для педагога офлайн, тоже действует и для педагога онлайн. Выходя в онлайн-пространство на занятия с нашими обучающимися, мы поняли, что уже не выступаем только в роли педагога, но уже можем считаться автором курса. Но с нашими обучающимися мы не можем работать только с одним текстом, нам нужно работать с разными видами медиа, а это значит, что мы сами можем быть авторами всевозможных видов материалов, т.е. мы можем сами создавать рабочие листы, подкасты, видео. Текст уже выступает не только текстом, сколько сценарием занятия. А педагог выступает уже в роли сценариста. Однако нужно не только написать текст, но и его структурировать, и выстроить структуру между его элементами. Наша экспертность заключается как раз в том, чтобы включить в контекст то, что будет необходимо для наших обучающихся на каждом конкретном уроке.

В онлайн возрастает важность объяснения. Мы сначала объясняем «зачем» и потом «как». Нам как специалисту понятно «зачем», но это не всегда понятно нашим обучающимся. Нужно объяснить материал, четко поставить цели, выстроить структуру и последовательность основных элементов занятия. Очно это намного легче сделать, если кому-то что-то непонятно, то он может подойти к преподавателю и задать все вопросы после занятия. А онлайн это сложнее осуществить. Мы можем выслать дополнительный материал с объяснением – видео, аудио, где можно объяснить материал. Но и в этом случае нам нужно научиться делать видео, разрабатывать этот дополнительный материал или найти подходящие материалы на просторах Интернета. Но может возникнуть вопрос, а где найти хорошую иллюстрацию или визуальную метафору, ведь качество картинки будет означать и качество продукта. И педагог старается найти именно те ресурсы и веб-страницы, где можно взять необходимые для объяснения материала иллюстрации.

В период пандемии стало понятно, что нужно учиться еще и ораторскому искусству. В эфире мы не можем замолчать, у нас гораздо меньше контакта онлайн. Как только педагог замолкает, обучающимся сразу же хочется куда-то посмотреть, отвлечься. А педагогу нужно уметь держать свою аудиторию 40 или 90 минут. Даже если мы хорошие

специалисты, еще не факт, что мы можем это рассказать на камеру, доступно и понятно для каждого обучающегося.

Голос – это важный инструмент для каждого педагога. Педагогу важно знать, как он звучит, насколько хорошо владеет своим голосом. Это, конечно, особая тема, требующая отдельного рассмотрения.

Скорость подачи материала имеет значение и на протяжении всего занятия нужно поддерживать скорость, темп. Если не будем держать темп, наши обучающиеся будут отвлекаться на другие дела.

В принципе, при переходе на дистанционное обучение значимость человеческого фактора остается на высоком уровне в образовательном процессе. Именно человек является наиболее сильным источником учебной мотивации. Поэтому мы не можем полностью исключить живое общение из образовательного процесса, оно важно для полноценного развития наших обучающихся, оно важно и для нас, педагогов.

Также нужно помнить о физминутках во время онлайн-занятия и планировать их на конкретном этапе каждого занятия. Так как длительное сидение перед экраном не слишком благоприятно сказывается на нашем здоровье, на нашем функциональном и эмоционально-психологическом состоянии.

Цифровые технологии позволяют снять с педагога надзорную функцию и по изображению с камеры можно идентифицировать обучающегося, отследить факты подсказок или списывания. Хотя за время пандемии мы столкнулись с тем, что наши обучающиеся не всегда включают камеру, ссылаясь на то, что она не работает или то, что они не в том виде и находят еще ряд отговорок, почему не могут включить камеру. То же самое может быть и с микрофоном, который может у обучающегося отключиться, когда его спрашивают. В первый год пандемии были сложности и с именами обучающихся. Не все указывали свои настоящие имена и это вызывало трудности с идентификацией обучающихся. Но тем не менее над этой проблемой хорошо поработали и на второй год пандемии в университете все студенты выходят под своими именами, хотя на фото могут быть изображены котики, цветы, персонажи из комиксов и др.

Как мы видим, педагоги в период пандемии выполняли самые разные роли (автор курса, методист, спикер, педдизайнер, сценарист, специалист по медиа и т.д.) и это еще не полный перечень ролей, которые пришлось выполнять педагогам во время перехода на дистанционное обучение.

На данный момент мы можем достаточно четко выделить три группы ролевых позиций педагога, которые обеспечивают разные уровни взаимодействия в цифровом образовательном процессе.

Первый уровень обозначает непосредственное взаимодействие педагога и обучающегося. На этом уровне могут реализовываться такие ролевые позиции педагога как организатор, тьютор, разработчик образовательных траекторий и т.д.;

На втором уровне также осуществляется взаимодействие педагога и обучающийся, но оно уже реализуется через цифровые средства или ресурсы. И на этом уровне педагог может быть в таких ролевых позициях как куратор онлайн-платформы, аналитик цифрового следа и т.д.;

Третий уровень предполагает взаимодействие педагога и цифровых средств / ресурсов. На этом уровне педагог может быть разработчиком образовательных цифровых сред, специалистом по экспертизе электронных образовательных ресурсов и т.д.

А сейчас коротко перечислим роли, которые уже стоит осваивать педагогу, чтобы через несколько лет быть востребованным специалистом в системе образования.

К **первой группе**, в которой у нас происходит прямое общение педагога и обучающегося можно выделить несколько подгрупп основных ролей педагога в образовательном процессе.

Первая подгруппа выделяется на основе традиционного выполнения педагогом своей деятельности.

Педагог-практик. Практический опыт педагога высоко ценится в обучении. Информация усваивается лучше, если в ней присутствуют реальные примеры из практики, а участники образовательного процесса могут примерить на себя разные роли из реальной жизни.

Педагог-лектор – это хороший оратор, и ему нравится работать со студентами. Он читает поточные лекции, ведет семинарские занятия. Он способен обеспечить профориентацию, усилить мотивацию, вдохновить.

Педагог-ученый (исследователь) с интересом открывает новое, пишет научные труды и ему нравится заниматься наукой. Педагог-ученый является прекрасным специалистом в своей области. И этот педагог с удовольствием возьмёт на себя научное руководство работами своих студентов.

Педагог-методист занимается подготовкой учебных материалов для тех, кто находится в другой ролевой позиции. Он пишет программы, учебники, подбирает литературу, создает курсы, в том числе и онлайн-курсы, готовит фонд оценочных средств, и может помочь с проведением экзамена. Однако некоторые ученые предлагают разные мнения относительно методической работы. Для одних она выступает чем-то несущественным и мешающим педагогу сконцентрироваться на учебном про-

цессе, другие же считают методическую работу необходимым элементом профессионального развития педагога. А некоторым педагоги любят разрабатывать новые программы и методики.

В основе выделения **второй подгруппы** находится педагогическое сопровождение обучающегося в ситуации неопределенности.

Педагог-наставник выступает в роли компетентного наставника, задача которого – понять запросы и особенности обучающегося. Он помогает обучающимся усваивать материал и применять его на практике и предлагает им индивидуальную траекторию освоения материала.

Тьютор – занимается разработкой и сопровождением индивидуальных образовательных траекторий, это значит, что он отвечает на вопросы, разрабатывает индивидуальные задания и т.д. Тьютор помогает актуализировать потенциал своих обучающихся. В онлайн-обучении рождаются новые форматы (челленджи, флешмобы, онлайн-конкурсы, плейлисты, просмотр и обсуждение фильмов и т.д.), которые помогают включить в работу тех обучающихся, кто испытывает трудности в самостоятельной работе или требует повышенного контроля со стороны педагога и тем самым формируются традиции обсуждений, обмена впечатлениями, коллективного онлайн-творчества. Тьютор наблюдает за обучающимися, определяет их интересы и старается им помочь понять, чего они хотят.

Ментор помогает связать обучение с практическим применением знаний, помогает понять особенности профессиональной культуры и установить необходимые профессиональные связи, обеспечивает условия для профессионального и/или личностного роста и развития обучающихся.

Ментор стартапов имеет опыт реализации стартап-проектов, поэтому он может помочь в создании новых стартапов и ведении предпринимательской деятельности. В этом году нашим студентам был предложен вариант защиты выпускной квалификационной работы в виде презентации своего стартапа.

Педагог – коуч – специалист, который выстраивает диалог с обучающимися, выстраивает групповое и коллективное взаимодействие. Его задача вдохновить обучающихся, помочь найти скрытые ресурсы, отказаться от ограничивающих убеждений, замотивировать на успех. Показателями его профессиональной работы будет увлеченность обучающихся и удовольствие от обучения.

Педагог-фасилитатор – специалист, который уделяет особое внимание личности каждого обучающегося и включает их в учебный процесс через личную позитивную поддержку. Благодаря личному до-

верию педагог-фасилитатор может поддерживать коммуникацию, стимулировать самостоятельную работу, ответственность обучающихся. Только таким образом можно полноценно организовать онлайн-коммуникацию и онлайн-обучение. Педагог-фасилитатор проговаривает с каждым обучающимся не только его проблемы и сложности, но и анализирует его результаты. И при этом никак это не оценивает, а безоценочная позиция педагога-фасилитатора крайне важна и в онлайн-обучении.

Педагог – лидер – специалист, который рационально использует время, реально оценивает задачи, решает их и несет ответственность за полученные результаты. Обычно педагог-лидер обладает харизмой, показывает личный пример, и помогает раскрыть собственный потенциал каждого обучающегося.

Дизайнер образовательных траекторий выстраивает работу со всеми субъектами образовательного процесса – обучающимися, родителями и менторами. Эта работа нужна для постановки целей обучения, отслеживания прогресса и темпов обучения обучающихся и моделирования возможных результатов деятельности, которые будут поддерживать образовательный опыт, связанный с компетенциями.

Третья подгруппа ролей выделяется на основе организации и ведения образовательной деятельности педагога.

Педагог-модератор занимается организацией групповых обсуждений для реализации творческих проектов. Педагог-модератор выстраивает коммуникацию между всеми участниками процесса, ориентируясь на получение максимального эффекта. Он отслеживает форматы учебной коммуникации, определяет план и следует расписанию, координирует встречи, может также вести документацию. Для педагога-модератора важно наладить каналы оповещения и канал для свободной коммуникации (например, у нас есть группы в Whatsapp и Telegram, также разработаны боты, которые сообщают о датах занятий, о домашних заданиях и т.д.). Педагог-модератор может работать и офлайн, и на онлайн-площадках.

Педагог – модератор учебной деятельности. Находясь в этой роли, педагог помогает выбрать форму работы, поддерживать связь между обучающимися, родителями, педагогами или /и экспертами, если того требует учебный процесс.

Модератор проектного обучения осуществляет сопровождение проектной деятельности, как офлайн, так и онлайн, помогает найти партнеров по проекту.

Вторая группа ролей педагога помогает ему взаимодействовать с обучающимися и выстраивать образовательный процесс через использование цифровых технологий и средств.

Педагог – организатор обучения – специалист по конструированию занятий, эффективный менеджер образовательного процесса.

Организатор проектного обучения – специалист по формированию и организации образовательных программ, в центре которых стоит подготовка и реализация конкретных проектов, а теоретический материал лишь дает информацию для того, чтобы справиться с проектом.

Педагог-координатор сопровождает образовательный процесс, отслеживая успехи обучающегося и корректируя курс в соответствии с ними. При онлайн-обучении значительная часть материала отдается на самостоятельное освоение, что позволяет выбирать удобный график и темп работы, а также последовательность тем и их выбор дает студенту больше контроля над процессом и ответственность за усвоение материала отдается также ему, а педагог-координатор помогает ему идти в нужном направлении.

Педагог – навигатор – педагог, способный помочь в выборе наиболее достоверного источника информации, помогает также вычлени из большого потока информации самые ценные сведения и превратить их в личностные знания ученика.

Педагог-администратор занимается осуществлением взаимодействия с инстанциями и министерствами и обеспечивает соответствие работы образовательного учреждения в соответствии с образовательными стандартами, принятыми в конкретной стране.

Третья группа ролей педагога связана только с цифровыми ресурсами.

Аналитик занимается сбором, анализом и применением образовательных данных.

Куратор контента работает с разными форматами информации и создает новый образовательный контент.

Цифровой куратор обучает тому, как эффективно и безопасно использовать цифровую среду.

Педдизайнер смешанного обучения занимается построением и курированием сценария смешанного интегрированного обучения.

Координатор образовательной онлайн-платформы координирует подготовку онлайн-курсов. Каждый курс делается по конкретному предмету/дисциплине, который реализуется в образовательном учреждении или курс может быть в рамках какого-либо независимого образовательного проекта.

Проектировщик траектории самообучения занимается проектированием траектории саморазвития на основе открытых ресурсов.

Проектировщик образовательной среды / навигатор выстраивает обучающую среду по дисциплине на основе интеграции сервисов, платформ и образовательных ресурсов.

Распаковщик / упаковщик образовательного контента распределяет весь имеющийся материал на минимальные блоки знаний. Затем эти блоки он выстраивает в учебные курсы и программы, с учетом конкретных задач, целей и условий.

Игропедагог занимается созданием образовательных программ, в основе которых лежат игровые методики. Он разрабатывает образовательные маршруты, геймифицирует образовательный процесс, делая его более увлекательным.

Игромастер занимается разработкой, организацией и сопровождением обучающих игр.

Как мы смогли увидеть, в будущем у педагога появится много возможностей для профессионального развития. При этом следует учитывать, что цифровая трансформация образования сопряжена с определенными рисками. Например, злоупотребление цифровыми технологиями в образовательном процессе или их некорректное использование. Это может привести к их негативному воздействию на физическое и психическое здоровье и обучающихся, и педагога, как например, к визуальной зависимости, снижению социальных контактов, эмоциональному дефициту и т.д. Важно, чтобы цифровое обучение было не самоцелью, а приносило реальную пользу.

Переход к цифровому образовательному процессу меняет профессиональную деятельность педагогического персонала в образовательной системе и образовательном процессе. На наш взгляд, цифровые технологии в образовательной деятельности условие необходимое, но не достаточное для повышения качества усвоения содержания изучаемого предмета. Также с полной уверенностью можно сказать, что цифровизация не означает, что успех обучающегося в обучении предопределен и придет к нему автоматически. Все-таки важная роль в достижении этого успеха принадлежит педагогу. Поэтому в нашей работе мы рассмотрели новые роли педагога, которые он уже имеет на данный момент и те роли, которые возникнут в ближайшее время. Новые роли в свою очередь подразумевают и изменение функционала педагога, изменение навыков и получение новых знаний. Педагоги будущего должны овладеть также новыми компетенциями. У каждого педагога будет возможность выбора траектории своего педагогического профессионального развития: с

определенным стандартом, наименованием роли и функционала, чтобы они могли успешно развиваться и эффективно работать. И об этом будет наша следующая работа.

1.2. Компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей в условиях дистанционного обучения: ожидаемые и реальные

Введение

В декабре 2019 года появился новый штамм коронавируса, позже идентифицированный как SARS-CoV-2 (тяжелый острый респираторный синдром Коронавирус 2) или COVID-19, впервые проявился в Ухане (Китай). В феврале 2020 года COVID-19 уже превратился в пандемию, которая потребовала введения чрезвычайных мер по всему миру.

Во многих странах мира был введен локдаун, что сделало невозможным посещение студентами высших учебных заведений. Сфера высшего образования была вынуждена быстро реагировать на ситуацию, и, как оказалось, стала одной из немногих, подготовленных к переводу большинства своих процессов в онлайн [Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ. Аналитический материал].

COVID-19 подтолкнул процессы цифровизации образования, которые уже постепенно внедрялись в высших учебных заведениях по всему миру. Современные образовательные условия также во многом обусловлены процессами цифровизации, когда резко возрастает использование цифровых технологий не только на занятиях по информатике, а также при изучении других дисциплин, и иностранный язык не является исключением. В связи с этим, необходимо овладеть иностранным языком не только в лингвистическом, но и цифровом срезе, поскольку целью изучения иностранного языка является коммуникация между представителями как путем непосредственного, живого общения, так и виртуального.

Анализ литературы по вопросу цифровизации российского образования показал, что проблема внедрения цифровых технологий не ставилась на повестку дня (А.А. Андреев, С.П. Бурдынская С.П.Д. М. Воронин, А.С. Коняев, Е.Е. Попова, В.И. Солдаткин,).

В качестве обсуждаемых можно перечислить следующие вопросы имплементации цифровых образовательных ресурсов в практику преподавания иностранных языков:

- 1) обоснование необходимости цифрового мышления, при котором преподаватели должны видеть своё место и ответственность за результативность дистанционного урока;
- 2) целеполагание в области цифрового обучения студентов;
- 3) принципы обучения, развивающие у студентов умения межкультурного общения в дистанционном формате в виртуальной среде;
- 4) умение вести диалог культур в новых условиях;
- 5) принцип самоконтроля и рефлексивности, когда индивид оценивает сущность применения цифровых технологий в образовательном процессе [Бурдынская, 2021, с.34].

Во время периода пандемии (2020-2021 гг.), распространенной формой получения образования в вузах становится ИКТ обучение с помощью цифровых ресурсов дистанционное и онлайн обучение [Спина, 2014, с.110], [Бурдынская, 2021, с.33].

Образовательный процесс подвергается цифровизации, что требует обновления подходов к обучению студентов иностранным языкам. Применение современных информационно-коммуникационных технологий и ресурсов Интернет в виде цифровых образовательных платформ, с одной стороны, значительно расширяет возможности в преподавании учебной дисциплины, с другой – ставит перед преподавателями иностранных языков дополнительные сложности, особенно перед преподавателями старшего поколения.

В этих условиях, как никогда актуально выявление и описание цифровых компетенций современного преподавателя английского языка, которое позволит предпринять в последующем действия для их развития.

Основная часть

Поведенческие модели тех, кто сейчас является студентами вузов, существенно отличаются от традиционных представлений о том, как и в какой последовательности надо получать знания. Поколение, выросшее «на «жидкокристаллических образах» и которое «к 2025 году будет составлять около 25% всей рабочей силы» [Лapidус,2020, с. 272] , независимо от цифровой среды своего обитания. У этих студентов есть врожденный «цифровой интеллект» [Белогаш,2020, с. 124] , т.е. они соци-

ально, когнитивно и эмоционально предрасположены к тому, что большая часть их жизни проходит в цифровом формате, и способны познавать окружающую их действительность через онлайн-сервисы и платформы.

В соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов магистрантов, преподаватели ВУЗа должны обладать следующими цифровыми навыками:

- использовать основные методы, способы и средства получения, хранения и переработки информации, получать навыки работы с компьютером как средством управления информацией;
- применять средства и технологии, поддерживающие индивидуальную и групповую учебную деятельность в ИКТ-насыщенной среде;
- использовать современные средства коммуникации (общение через Интернет, проведение аудио- и видеоконференций и т. д.);
- организовывать учебный процесс с применением средств ИКТ;
- работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- развивать общие и специализированные навыки работы с информационными ресурсами различных видов и форматов

С.П. Бурдынская, в своем исследовании выделяет следующие цифровые компетенции преподавателя английского языка в ВУЗе:

Первая компетенция – это поиск информации в базе данных Cambridge University Press и Oxford University Press, которые содержат аудио, видео материалы, текстовую информацию, электронные учебники, пособия, онлайн-упражнения, рекомендации, необходимые для занятий.

Они подходят на разных этапах обучения, закрепления и повторения материала, а также для самопроверки уровня владения языком. В условиях информационного общества одним из эффективных средств оптимизации процесса обучения английскому являются постоянно обновляемые серии видеосюжетов (подкасты), публикуемые в Интернете. Они доступны в любое время, бесплатны и просты в использовании.

Вторая – совершенствование работы в офисных приложениях. программы Microsoft Word и Microsoft Excel. Минимальным объемом цифровых компетенций для преподавателей является также уверенное пользование программами Microsoft PowerPoint, Microsoft Whiteboard, Microsoft Outlook [Бурдынская, 2021, с.34].

Во время работы в этих приложениях можно использовать программы-тренажеры для выработки определенных навыков, а также для

контроля уровня обученности. Применение специализированных программ позволяет эффективно проводить текущий, промежуточный, рубежный и итоговый контроль [Воронин, 2020, с.275].

В 2013 году Евросоюзом была принята Европейская модель цифровых компетенций для педагогов Digital Competence of Educators (DigCompEdu)



Источник: European Union – “DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use”, 2017

Рис. 1. Европейская модель цифровых компетенций для педагогов Digital Competence of Educators (DigCompEdu)[Россия 2025: от кадров к талантам 2017]

В аналитическом отчете международной компании The Boston Consulting Group (BCG) «От кадров к талантам» представлена «Целевая модель компетенций 2025», компетенций, значимых для эффективного развития общественного устройства и экономики РФ. Данная модель включает три группы компетенций: социально-поведенческие, когнитивные и цифровые навыки. К цифровым навыкам, в данной модели, относятся: создание систем и управление информацией.

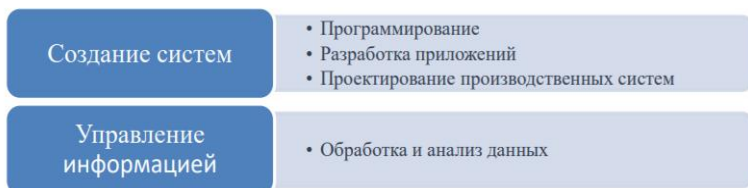


Рис. 2. Целевая модель цифровых компетенций 2025

А.А. Ахаян, О.А. Кизик., И.Н. Нахметов [Ахаян, 2006, с.45] сюда же включают и информационные компетенции (знания, умения, навыки, опыт) преподавателей ВУЗа, такие как умение работать с информацией, преобразовывать ее в том числе и с использованием средств ИКТ, при этом выделяя мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты их применения.

Дистанционное обучение послужило экспериментальной площадкой массового обучения с применением информационных технологий, исследуемых и разрабатываемых в методике преподавания иностранных языков в последние десятилетия.

В современных условиях преподаватель работает в непрерывном взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса. Значительная часть контактов осуществляется в цифровой среде, которая меняет сложившиеся стереотипы общения и основана на принципиально новых средствах и методах взаимодействия.

Для работы в цифровой среде требуются новые компетенции. Современный преподаватель разрабатывает и использует цифровые образовательные ресурсы и методики их применения в учебном процессе, проводит занятия не только аудиторно, но и дистанционно, применяя полный спектр ресурсов и инструментов систем дистанционного обучения.

Для эффективного использования в работе новых технологий преподавателю необходимо знать основные принципы цифровой дидактики, уметь использовать разнообразные инструментальные ресурсы Интернет для подготовки учебных материалов, визуализации контента, в полном объеме активизировать весь потенциал системы дистанционного обучения, опираясь на положения педагогического дизайна.

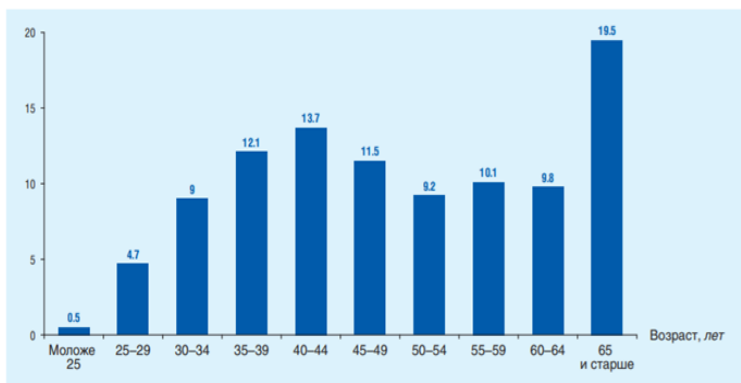
Используя в полной мере возможности мобильных устройств, педагог может реализовать современную модель учебного процесса с учетом реалий цифрового общества, выстраивая ее в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями студентов. Преподавателю необходимо постоянно совершенствовать компетенции в сфере цифровых технологий, повышая свою квалификацию как самостоятельно, так и на соответствующих курсах.

Информационные технологии, рассматриваемые в виде средств обучения, представлены в методике преподавания иностранных языков различными ресурсами, позволяющими вовлечь обучающихся в самостоятельную работу по овладению иностранным языком: программы для тренировки фонетических, лексических и грамматических навыков; программы для обучения чтению и аудированию; электронные словари и энциклопедии и другие.

Разнообразие ресурсов рассматривается исследователями с точки зрения дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, что способствует всесторонней проработке навыков и умений иноязычной речевой деятельности. Практическая работа в дистанционном режиме показала наличие значительных трудностей по включению различных ресурсов в образовательный процесс, что было обусловлено технической неготовностью обучающихся к самостоятельной работе в сети Интернет, значительным увеличением нагрузки обучающихся по всем дисциплинам, сложностью регистрации и установки необходимого программного обеспечения на персональные компьютеры и другие цифровые устройства.

Сложность в освоении цифровых компетенций преподавателей ВУЗов, заключается на сегодняшний момент также и в том, что большинство преподавателей в высших учебных заведениях в достаточно почтенном возрасте, который препятствует освоению новых технологий, с которыми студенты справляются легко. Конечно, повышение квалификации преподавателей организовано и дает свои результаты, но все же недостаточно. Обновление возрастного состава преподавателей на сегодняшний день является большой проблемой. Так по мониторингу Минобрнауки возрастной состав педагогов ВУЗов России следующий (рисунок 3.)

Распределение профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования по возрастным группам: 2019 (проценты)



Источник: Минобрнауки России, 2019

Рис. 3. Распределение профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования по возрастным группам: 2019 (проценты) [Минобрнауки России, 2019]

Распределение профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования по возрастным группам, показывает, что наибольшее количество преподавателей старше 65 лет.

Рассмотрим наиболее распространенные цифровые платформы, применяемые для дистанционного образования в практике преподавателей, в том числе и английского языка.

Во многих ВУЗах в условиях дистанционного цифрового обучения осуществляется подбор инструментария и ресурсов дистанционного взаимодействия (мессенджеров, платформ): Формами дистанционного обучения являются: онлайн-курсы; прямая трансляция из аудиторий; электронные образовательные ресурсы (видеолекции, электронные учебники, контрольно-измерительные материалы); вебинары (Big Blue Button, Zoom); взаимодействие через мессенджеры (WhatsApp) и по электронной почте; использование для занятий платформ Moodle, Big Blue Button, Discord и других.

Помимо этого организуется повышение квалификации педагогов в управлении электронными средствами обучения; проводится адаптация и актуализация программ в соответствии с условиями дистанционного обучения. Также учитывается необходимость составления комплексов оценочных средств для проведения квалификационных экзаменов,

В ВУЗах устанавливается специальный сервер, обслуживающий работу на платформе Big Blue Button. Ведется обязательная запись при защитах ВКР и сдачи экзаменов или зачетов.

Сведем результаты сравнения возможностей платформ обучения английскому в ВУЗе в дистанционном режиме в Таблицу 1.

Таблица 1

Сравнение характеристик платформ

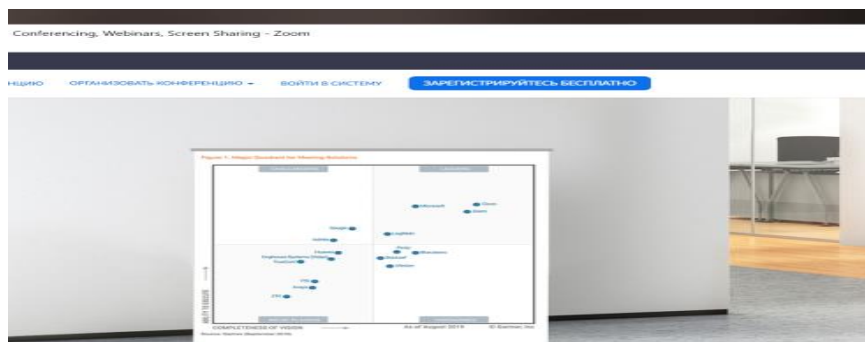
Платформа/критерий	Moodle	Zoom	BigBlueButton
Вид обучения	Асинхронный	Синхронный	Синхронный
Количество участников	200	100	До 500
Время непрерывной работы	∞	40 мин	∞
Возможность интеграции	+	+	+
Возможность записи занятия	-	+	+
Использование в качестве встроенной системы	+	-	+
Возможность отслеживания успеваемости	+	-	-

Таким образом, на основе проведенного сравнения, можно сделать вывод, что предпочтительнее использовать платформу Moodle, с интеграцией в нее одной из рассмотренных видеоконференций. В таком случае можно получить полноценную систему дистанционного обучения с возможностью, проведения занятий дистанционно, с возможностью отслеживания успеваемости, организации занятий по группам, подгруппам или индивидуально.

Далее рассмотрим организацию занятий на примере использования различных электронных образовательных ресурсов (Zoom, Big Blue Button, Moodle):

1. Пример организации занятий с использованием платформы Zoom

Шаг 1. Зайти по ссылке www.zoom.us и пройти регистрацию, нажав кнопку «Зарегистрируйтесь бесплатно» (Рисунок 4).



пыт применения на предприятиях.

Рис. 4. Регистрация в zoom шаг 1

Шаг 2. Зарегистрируйтесь по почте либо авторизуйтесь через Google, либо через Facebook (Рисунок 6).

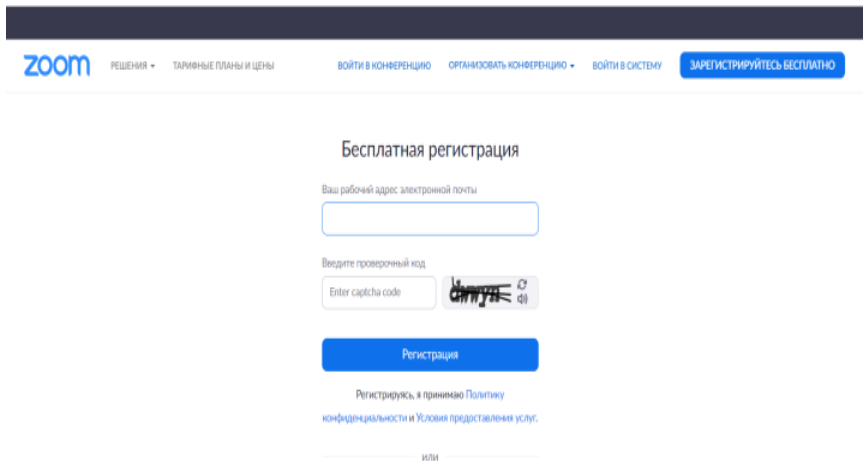


Рис. 5. Регистрация в zoom шаг 2

Шаг 3. Выбираете на рабочем столе появившуюся иконку ZOOM и в поле для работы выбираете кнопку «Новая конференция» (Рисунок 7).

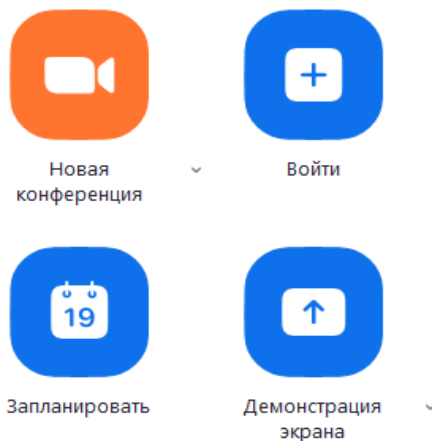


Рис. 6. Работа в zoom шаг 3.

Шаг 4. Конференция регистрируется под своим уникальным номером и появляется рабочее поле самой конференции. Жмём кнопку «Пригласить» (Рисунок 8).

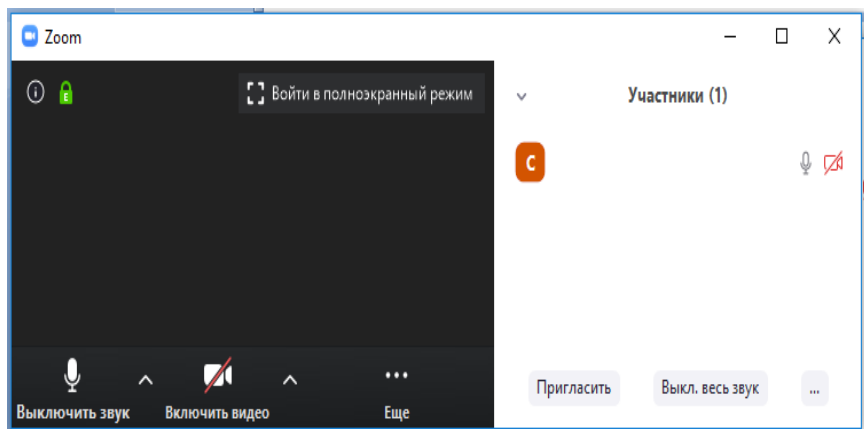


Рис. 7. Работа в zoom шаг 4.

Шаг 5. Появляется новое поле. Там жмём кнопку «Копировать URL». Это ссылка на организованную вами конференцию (Рисунок 9).

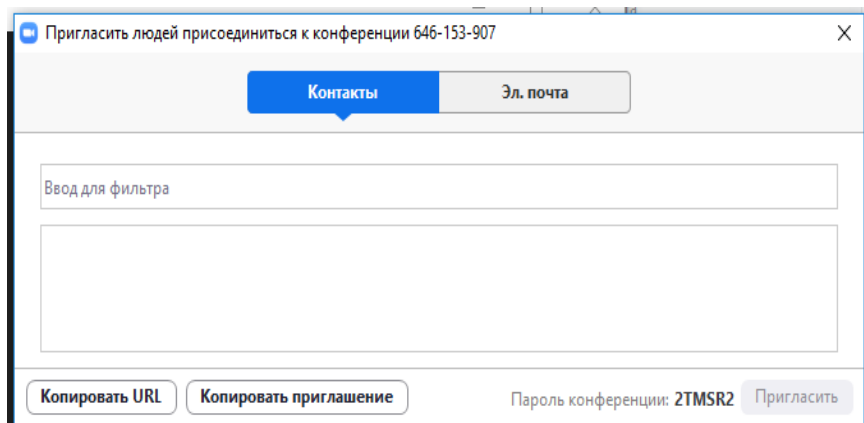


Рис. 8. Работа в zoom шаг 5.

Шаг 6. Отправьте полученную ссылку студентам любым удобным вам способом (мессенджер, электронная почта).

Перейдя по ссылке, студенты попадают на конференцию.

Рекомендуется студентам установка ZOOM на смартфоны или другие гаджеты (соединение будет устойчивее). Все вошедшие появляются у Вас в конференции. Если у студентов включена камера и микрофон, то Вы их видите и слышите.

Вы запускаете презентацию, и они видят только её и вас, если у вас включена камера. Её можно отключить кнопкой на Вашем видеоизображении и тогда они будут только слышать Вас.

В верхней части экрана, если мышкой навести на зелёно-красную полосу, появляется меню рабочих инструментов, где, например, можно вывести чат для письменного диалога со студентами.

Презентация листается стрелками или пробелом. Можно показывать видео, в том числе встроенные в презентацию.

По умолчанию конференция в бесплатном доступе длится только 40 минут. По факту истечения времени назначается новая конференция. Организационно-деятельностный блок предполагает следующий этап организации управления дистанционным обучением и предусматривает разработку и реализация методических материалов по дистанционному взаимодействию и осуществление дистанционного обучения.

Используется следующий инструментарий взаимодействия педагогов и учащихся в дистанционном обучении:

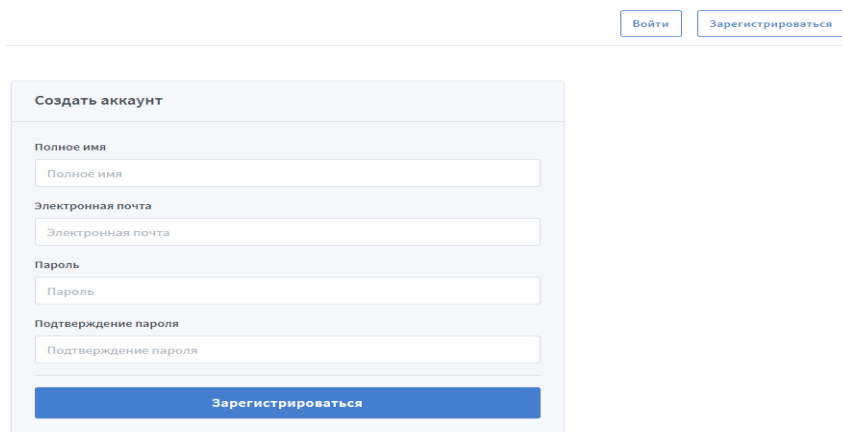
- платформы для онлайн занятий
- мессенджеры для ссылки-приглашения на занятие
- сайт ВУЗа

Используются следующие формы обучения в дистанционном режиме индивидуальные и групповые:

- тестирование,
- проведение консультаций,
- онлайн пар,
- письменные задания,
- самостоятельные работы,
- работа в группах в режиме конференции.

2 Пример организации занятий в режиме аудио или видеоконференцсвязи с использованием платформы Big Blue Button

Шаг 1. Зайти по ссылке bbb2.sutr.ru, пройти регистрацию, нажав кнопку «Зарегистрироваться», и заполнить предлагаемые поля (Рисунок 9). После прохождения регистрации в системе, администратор выполняет подтверждение учетной записи.



Войти Зарегистрироваться

Создать аккаунт

Полное имя
Полное имя

Электронная почта
Электронная почта

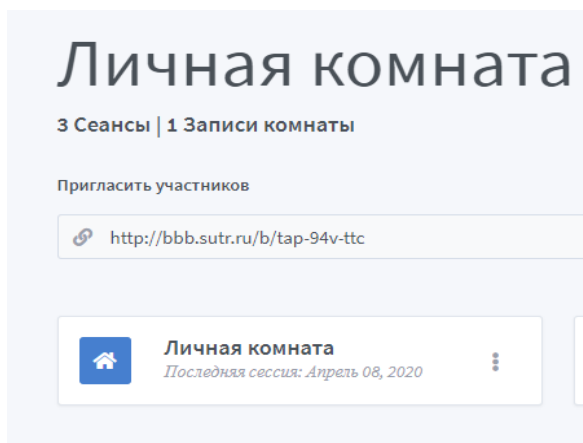
Пароль
Пароль

Подтверждение пароля
Подтверждение пароля

Зарегистрироваться

Рис. 9. Работа в BBB шаг 1.

Шаг 2. Осуществите вход в личный кабинет и выберите «Личную комнату», для создания ссылки для конкретной группы (Рисунок 10).



Личная комната

3 Сеансы | 1 Записи комнаты

Пригласить участников

<http://bbb.sutr.ru/b/tap-94v-ttc>


 **Личная комната**
Последняя сессия: Апрель 08, 2020

Рис. 10. Работа в BBB шаг 2

Шаг 3. Выбрав «Личную комнату» и создав личную комнату для конкретной группы, можно скопировать ссылку для проведения занятия и отправить ее студентам любым удобным способом (в мессенджеры или на почту) (Рисунок11).

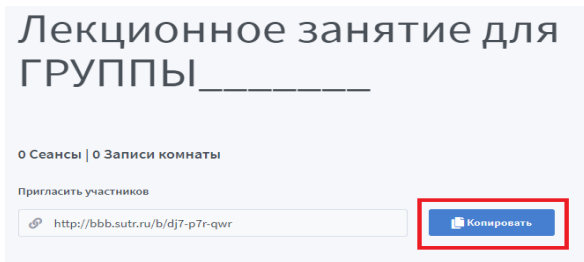


Рис. 11. Работа в ВВВ шаг 3

Шаг 4. В назначенное время необходимо нажать «Старт», инициировав тем самым аудио или видео конференцию.

При запуске системы необходимо выбрать режим подключения (Рисунок 12).

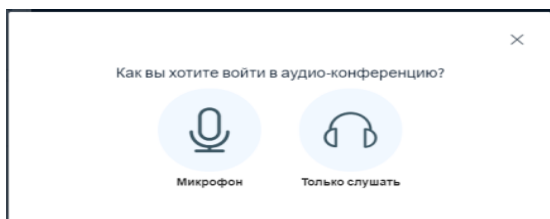


Рис. 12. Работа в ВВВ шаг 4

Шаг 5. Проведите аудио занятие. Для проведения видео-занятия, необходимо осуществить включение веб-камеры (Рисунок 13).



Рис. 13. Работа в ВВВ шаг 5

Присутствующие, в том числе студенты, отображаются в левом столбце (Рисунок 14).

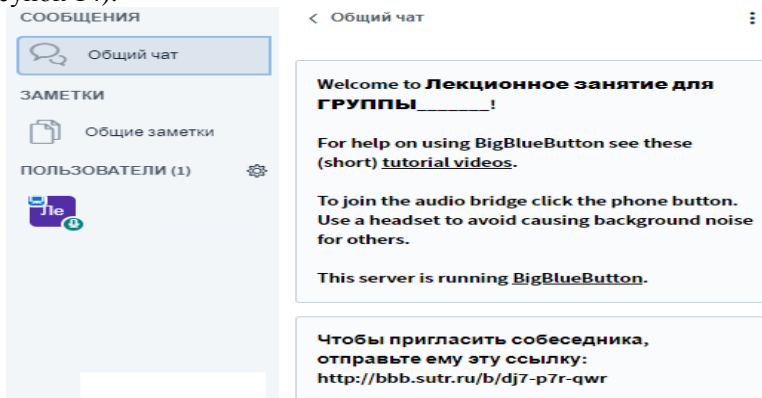


Рис. 14. Работа в ВВВ шаг 5

Шаг 6. Начните переписку со студентами, при необходимости. Организация переписки со студентами осуществляется через общий чат (Рисунок 15)

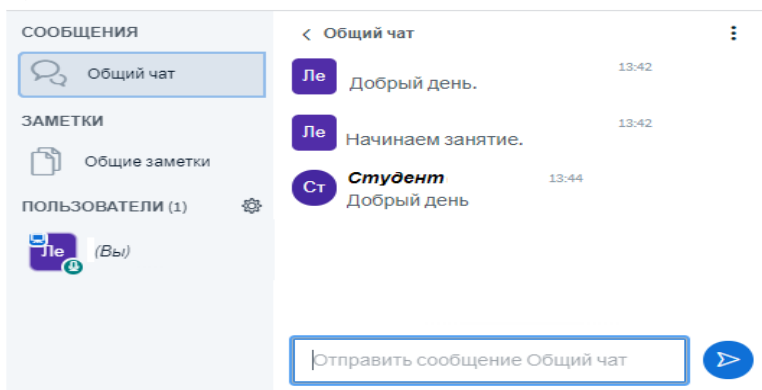


Рис. 15. Работа в ВВВ шаг 6

Шаг 7. Организация режима вывода просмотра презентации. Для демонстрации презентации необходимо выбрать «Загрузить презентацию» нажатием соответствующего значка в нижней части экрана (Рисунок 16).

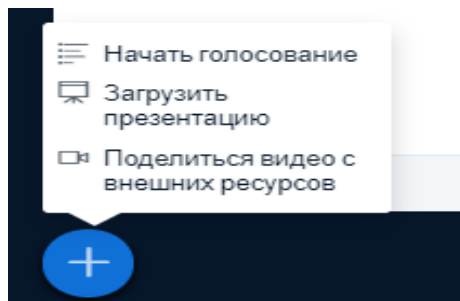


Рис. 16. Работа в ВВВ шаг 7

После чего Вам потребуется выбрать необходимый файл и нажать «Загрузить» (Рисунок 17).

Презентация

Заккрыть

Загрузить

Как ведущий, вы можете загрузить любой офисный документ или файл PDF. Для лучшего результата, мы рекомендуем загружать PDF. Пожалуйста убедитесь, что презентация выбрана с помощью круглого флажка с правой стороны.

 **ТЕКУЩИЙ** default.pdf



 3 Пример организации занятий в режиме аудио ... чтобы ее загрузить



Перетащите сюда файлы, чтобы загрузить их
[или выберите файл](#)

Рис. 17. Работа в ВВВ шаг 7

После выполнения указанных действий Ваша презентация появится в области рабочего поля и будет доступна для просмотра студентами (Рисунок 19). Смена слайдов (пролистывание), осуществляется клавишами «Следующий слайд» и «Предыдущий слайд», расположенными под презентацией. Для наиболее корректного отображения демонстрируемых материалов, рекомендуется сохранять презентации в формате PDF.

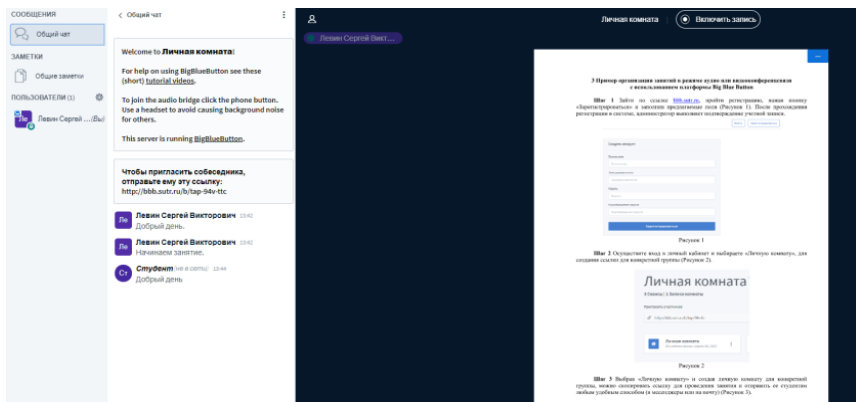


Рис. 18. Работа в ВВВ шаг 7

Шаг 8. Вывод Вашего рабочего экрана компьютера для обеспечения возможности представления выполнения задания в реальном времени. Для демонстрации Вашего экрана, выберите команду «Демонстрировать экран» (Рисунок 19).

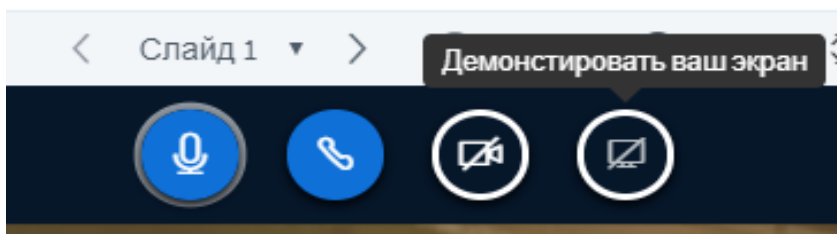


Рис. 20. Работа в ВВВ шаг 8

В появившемся окне необходимо выбрать «Окно программы», в котором указать необходимую программу и нажать «Поделиться» (Рисунок 20).

Откройте доступ к экрану

bbb.sutr.ru хочет предоставить доступ к вашему экрану. Выберите окно, которое нужно показать.

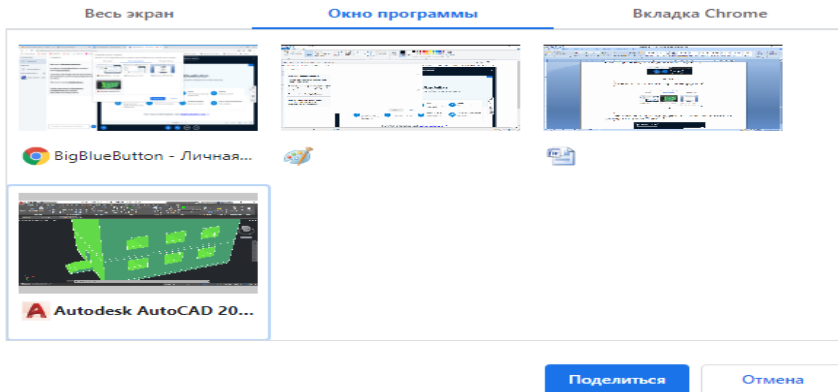


Рис. 20. Работа в ВВВ шаг 8

Таким образом, можно на конкретном примере показать, например, особенности работы с программным обеспечением, при этом студенты будут иметь возможность видеть весь процесс работы и при необходимости оперативно, в процессе проведения занятия задавать вопросы.

При этом можно обеспечить запись всего занятия, сохранить и при необходимости отправить записанное занятие тем студентам, которые не смогли присутствовать на занятии, проводимом в дистанционной форме в режиме онлайн. Для записи занятия необходимо выбрать «Включить запись» (Рисунок 21).



Рис. 21. Работа в ВВВ шаг 8

Фактически в колледже включается запись при проведении зачетов, экзаменов и защите ВКР, для экономичного использования сервера и мест хранения информации.

Шаг 9. При необходимости вы можете отправить запись занятия студентам любым удобным способом (мессенджеры, электронная почта). Для отправки ссылки на видео проведенного занятия, необходимо перейти во вкладку «Все записи», расположенной в верхней части экрана, выбрать необходимое записанное занятие и нажать «Презентация». В появившемся окне необходимо скопировать адрес ссылки и переслать студентам (Рис. 22).

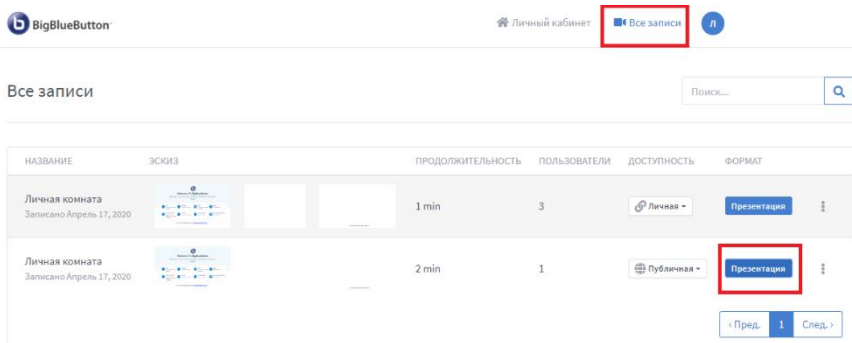


Рис. 22. Работа в BBB шаг 9

Шаг 10. Завершение конференции осуществляется выбором необходимого пункта в правом верхнем углу экрана (Рисунок 23). Выход из программы осуществляется нажатием пункта «Выход».

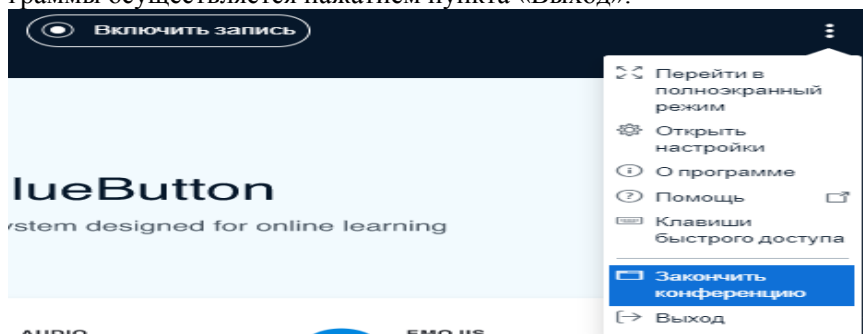


Рис. 22. Работа в BBB шаг 10

3. Пример организации занятий на примере использования платформы Moodle

Шаг 1. Перейдите на сайт по ссылке <https://ssu-kafedrait.site/> и войдите в систему по имеющемуся логину и паролю (Рисунок 25).

Работа в Modle Шаг 1. Войдите в систему

Шаг 2. После входа в личный кабинет разместите в нем учебные материалы, задания, сгруппировав их по конкретным темам, для чего в верхнем правом углу в настройках необходимо включить режим редактирования (рисунок 26).

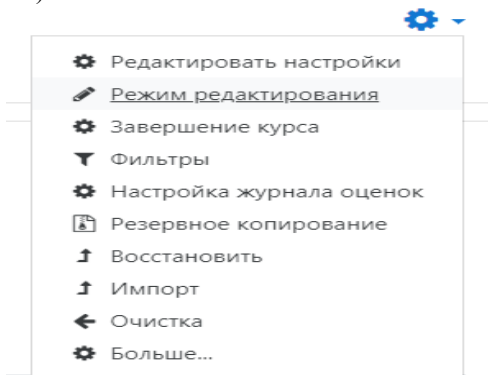


Рис. 23. Работа в Modle шаг 2

Шаг 3. Осуществите создание темы и разместите необходимые материалы и ссылки на электронные ресурсы (Рисунок 24).

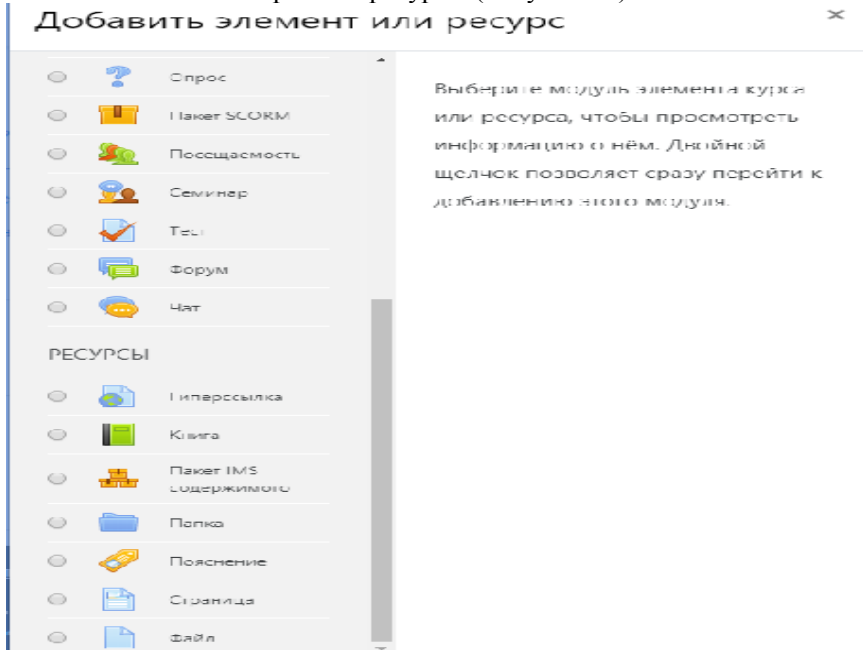


Рис. 24. Работа в Moodle шаг 3

Шаг 4. Добавьте занятие, заполнив дату занятия, время занятия и описание занятия (Рисунок 25).

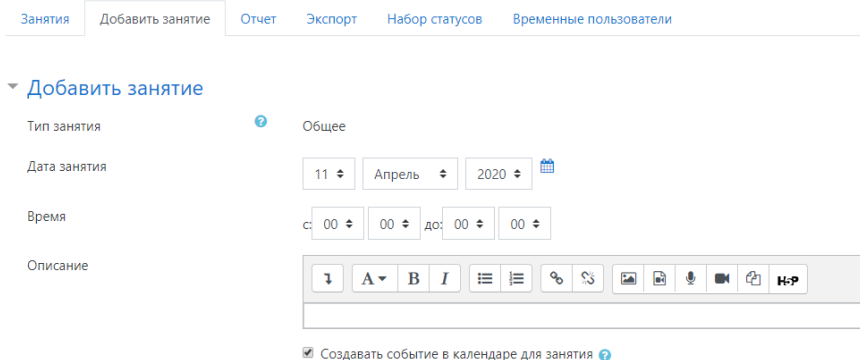


Рис. 25. Работа в Moodle шаг 4

Шаг 5. Отметьте посещаемость студентов, поставив отметку в столбце «П-присутствовал», «О-опоздал», «У-уважительная причина» или «Н-не был» (Рисунок 26).

#	Имя / Фамилия	Адрес электронной почты	П	О	У	Н	Заметки
Задать статус всем пользователям		unselected	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
1	Андрей Алейников	qqqwww3138@gmail.com	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
2	Даниил Астахов	l118a97@gmail.com	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
3	Хетар Базаев	miyagichamloo@gmail.com	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
4	Эдуард Бармин	eduard.barmin99@mail.ru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
5	Георгий Варданян	georgij.vardanyan.99.99@mail.ru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

Рис. 26. Работа в Moodle шаг 5

Представлены особенности использования современных педагогических технологий в проведении дистанционных занятий

В дистанционном режиме в обучении английскому можно использовать следующие методы обучения

- кейс-метод,
- метод проектов,
- наглядные и словесные,
- самостоятельные работы,
- тестирование.

При этом условием организации продуктивной деятельности становится максимальная заинтересованность и активность каждого участника процесса познания и иноязычной коммуникации.

На основе вышеизложенного был разработан алгоритм проведения учебных занятий в условиях дистанционного обучения.

Для повышения цифровой компетентности преподавателей английского в ВУЗе, нами был разработан и представлен алгоритм разработки и проведения занятий в дистанционном обучении преподавателями ВУЗа:

Для начала реализации обучения в дистанционной форме преподавателю необходимо осуществить следующие действия:

Выбрать вариант реализации дисциплины:

- смешанное обучение с частичным использованием онлайн-курса;
- самостоятельный перевод всех своих учебных материалов в электронный формат, пригодный для дистанционного обучения.

1. Определиться с технологией проведения учебных занятий.
2. Проверить, все ли задания возможно выполнить в дистанционном формате.
3. Адаптировать учебные материалы, включая тесты, к использованию в дистанционной форме (в случае неиспользования онлайн-курсов, рекомендованных Минобрнауки РФ).
4. Составить список учебных материалов и инструкций, доступ к которым должен быть у студентов (видеолекции, памятки, объявления и т.д.).
5. Выбрать, на какой площадке будет организовано взаимодействие со студентами: где публиковать материалы, делать объявления, сообщать оценки.
6. Методические материалы для занятий и задания разместить в электронной среде – на Яндекс-диске/Moodle (по выбору преподавателя).
7. Внести изменения в рабочую программу дисциплины, оставив только возможные для дистанционного обучения элементы (при необходимости).

Выводы

Таким образом, цифровые компетенции преподавателя английского языка для специальных целей современного вуза, понимаются нами, желание, как знание, владение и использование цифровых образовательных ресурсов для целей обучения английскому языку в специальном – дистанционном режиме, которые включают как компетенции в области уверенного владения цифровыми ресурсами, умения строить образовательный процесс с использованием разнообразных коммуникативных технологий и умение создавать собственные цифровые учебные продукты, применять их в обучении с использованием цифровых образовательных платформ. Требования к этим компетенциям отражены в ФГОС ВО третьего поколения, для их развития требуется повышение квалификации преподавателей в случае недостаточной сформированности. Проблемой современных вузов является высокий возрастной ценз преподавателей, что не облегчает проблему формирования цифровых компетенций преподавателя английского языка для специальных целей современного вуза. Нами в рамках статьи были описаны современные

цифровые ресурсы, позволяющие организовать обучение в коммуникации в обучении английскому и наиболее часто применяемые в дистанционном обучении. Кроме того, в помощь преподавателям был разработан пошаговый алгоритм работы с данными ресурсами. Данная проблема требует дальнейшего исследования, поскольку цифровая отрасль активно развивается, появляются и совершенствуются новые цифровые платформы, требующие постоянного повышения цифровых компетенций педагогов ВУЗов, в том числе и преподавателей английского.

1.3. Обучение иностранному языку студентов в неязыковом вузе

Вынужденный переход всей системы образования на дистанционный формат во время пандемии заставил преподавателей пересмотреть систему обучения, выработать новые методы, способы и приемы работы со студентами, адаптировать учебные материалы к данным условиям, не нанося ущерба самому процессу обучения. Специфика дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе заключается в том, что она входит в число базовых дисциплин и нацелена на формирование универсальной компетенции (УК-4), в результате овладения которой студент будет «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах)» [ФГОС, 2021]. Формирование этой компетенции предполагает общение, а также совершенствование и развитие коммуникативных навыков в разных формах, что невозможно реализовать в полной мере в дистанционном формате. Особенность дисциплины «Иностранный язык» состоит в том, что она интерактивна, лишена лекционного блока и предполагает включение различных интерактивных (активных) форм и методов работы со студентами, не исключая и интернет-ресурсов. В данной работе описывается практический опыт преподавания иностранного языка, анализируются результаты обучения студентов неязыковых специальностей Сургутского государственного университета (СурГУ) в условиях пандемии.

Глобальные изменения, вызванные пандемией, и перевод обучения в вузе в дистанционный формат в марте 2020 года повлекли за собой перестройку всего учебного процесса и привлечение различных ресурсов для работы в краткие сроки. Дистанционная форма обучения существовала в СурГУ и ранее, но выполняла дополнительную, вспомогательную функцию, например, курсы по иностранному языку в LMS Moodle. Теперь же потребовалось усовершенствовать эту систему, внед-

речь современные технологии онлайн-обучения. Возможностям и образовательному потенциалу современных технологий посвящено ряд работ зарубежных и российских исследователей. Мэттью М., например, отмечает, что в настоящее время человечество переживает рассвет обучения, построенного на современных технологиях. Такое обучение является доступным средством распространения идей, инноваций и образования в мире [Мэттью, 2012]. По мнению Боуэна У. Г. [Боуэн, 2018], Шартран Р. [Шартран, 2016], современные технологии позволяют значительно сэкономить время для получения новой информации, открывают неограниченный доступ к учебным материалам и делают его доступным всем желающим. Кроме того, использование Интернета в качестве инструмента обучения позволяет сделать процесс обучения более интересным, познавательным, вносит новизну, что положительно отражается на мотивации студентов к изучению иностранного языка [Питойо, 2020]. Таким образом, все вышеперечисленные аргументы свидетельствуют о необходимости изучения, отбора и внедрения современных образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку.

Существующие курсы по иностранному языку в LMS Moodle на базе СурГУ позволили организовать самостоятельную работу студентов посредством выполнения различных заданий в форме тестов, эссе, с включением аудио и видеоматериалов, чтения текстов и осуществлять таким образом контроль деятельности. Созданные курсы полностью соответствуют темам и содержанию рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» и дают возможность привлекать интернет-ресурсы и использовать различные типы учебных материалов. Однако для совершенствования и развития иноязычных коммуникативных навыков и умений потребовалась организация онлайн-обучения. Были изучены возможности наиболее распространённых платформ Zoom и Google Meet, каждая из которых предназначена для интерактивного взаимодействия его участников и имеет схожие функции, позволяя создавать пространство для коммуникации и обмена информацией в режиме реального времени. Опрос, проведенный среди преподавателей, использующих данные платформы для проведения занятий во время пандемии, позволил выявить преимущества и недостатки каждой из них, которые повлияли на их выбор. Бесплатная версия платформы Zoom позволяет проводить занятия продолжительностью до 40 минут, при этом есть возможность организации сессионных комнат для парной/ групповой работы. Некоторые вузы оформили подписку на эту платформу, позволив преподавателям проводить полноценные занятия и пользоваться всеми

возможностями Zoom. Платформа Google Meet предоставляет возможности проведения занятий без ограничения по времени, с мгновенным запуском, с неограниченным количеством обучающихся. Проведение занятий онлайн на основе этих платформ позволяет видеть студента, демонстрировать свой экран, использовать чат в образовательных целях. Демонстрируя экран, преподаватель может задействовать различные электронные учебники по иностранному языку, которые есть в открытом доступе без копирования и нарушения авторских прав. Это также возможность включения в учебный процесс аудио- и видеоматериалов без использования дополнительных технических средств. Большое количество разнообразных материалов по иностранному языку для студентов различных направлений подготовки можно найти на открытых образовательных ресурсах TED Talks, TED-Ed, BBC Learning English. В основном они представляют собой познавательные видео- и аудиоматериалы по различным темам будущей профессиональной деятельности студентов, с возможностью включения субтитров и просмотра скриптов, для самостоятельной и аудиторной работы, направленные на совершенствование и развитие всех видов речевой деятельности. Одним из интернет-ресурсов, успешно используемом в онлайн обучении со студентами неязыковых специальностей является открытый образовательный ресурс TED [TED, 2022], на котором представлены познавательные видеоматериалы профессиональной направленности. Эти видеоматериалы в формате конференции или в виде коротких анимационных видеуроков могут служить стимулом для дискуссии, основой для создания коммуникативных ситуаций: работая с ними, студенты размышляют и рассуждают над проблемами, затронутыми выступающими, а также высказывают свою точку зрения, тем самым развивая умения и навыки говорения на иностранном языке. Стоит отметить, что чат может также использоваться в образовательных целях, например при проверке/ контроле знаний лексических единиц, когда преподаватель просит напечатать перевод/ значение слова или фразы, подобрать синоним/ антоним. В этом случае студенты практикуются в быстром использовании англоязычной раскладки клавиатуры.

При работе с магистрантами и аспирантами, помимо проведения занятий онлайн, мы практикуем интеграцию массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в образовательную программу. Так, например, дисциплина «Иностранный язык для инженеров» в магистратуре осуществлялась с поддержкой МООК «Английский язык для инженеров», предложенной на платформе «Открытое образование». В настоящее

время существует большое количество зарубежных и российских образовательных онлайн-платформ (edX, Udacity, FutureLearn, Coursera, Степик, Лекториум, Открытое образование), которые предлагают курсы по различным дисциплинам и уровням образования, разработанные ведущими вузами и находящиеся в открытом доступе. Платформа Степик предлагает курсы «Английский для биологов», «Английский язык для медицинских вузов». На платформе Открытое образование представлены курсы «Английский язык для инженеров», «Математический английский», разработанные в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, что является важным критерием при отборе. Курсера (Coursera) предлагает курс «Английский для журналистов» (English for Journalism). В условиях пандемии интеграция MOOK в образовательную программу повышает результативность и мотивацию студентов, создаёт отличительную образовательную среду, способствующую успешному обучению как общему, так и профессиональному иностранному языку. При этом должны быть учтены важные факторы, влияющие на результативность работы: критерии отбора курса, планирование, перераспределение часов, выбор модели интеграции [Чеснокова, 2021, с.115], [Царская, 2021, с. 117].

В то же время при организации дистанционного обучения и проведении занятий онлайн мы столкнулись с трудностями технического, организационного и психологического характера со стороны как студентов, так и преподавателей, которые необходимо предвидеть, учитывать и предотвращать. Трудности и недостатки дистанционного обучения освещаются в работах многих исследователей (З.Н. Изимариева, А.Б. Остапенко, С.Л. Савилова, И.А. Украинец, И.Ф. Уманец, М.Н. Федунова) и свидетельствуют о том, что эта система обучения требует непрерывного совершенствования и модернизации.

При проведении занятий онлайн мы столкнулись со сложностью в удержании внимания студентов на протяжении длительного времени и получении быстрой обратной связи, а также невозможностью преподавателя полностью контролировать и направлять внимание студентов. Прежде всего, это обусловлено технической характеристикой интернет-связи и скоростью передачи информации, но в то же время требует от преподавателя перестройки занятия в пользу частых смен видов речевой деятельности, использования активных и интерактивных форм обучения. Работа на занятии с включённой камерой является одним из главных требований для студентов, что позволяет преподавателю оценивать эмоционально-психологическое состояние обучающихся, переключаться на разные формы и виды деятельности.

Что касается недостатков дистанционного обучения иностранному языку, то здесь необходимо подчеркнуть, что не все студенты неязыкового вуза начальных курсов обладают базовыми знаниями и потенциалом, необходимым для изучения иностранного языка, а иногда и достаточной компьютерной грамотностью при таком виде образования, и, как подчёркивает М.Н. Федунова, «требуют дополнительной, индивидуальной работы» [Федунова, 2021, с. 121], с чем мы абсолютно согласны. К отягчающим факторам можно также отнести несформированные навыки самостоятельной работы, самоорганизации и тайм-менеджмента, а также низкая заинтересованность в самостоятельной предметной, исследовательской, поисковой деятельности [Изимариева, 2021]. Данные факты свидетельствуют о том, что должна быть налажена индивидуальная работа со студентами в форме контактных/ личных консультаций или онлайн, что является дополнительной нагрузкой для преподавателя.

Наиболее остро стоял вопрос объективности оценивания устных ответов и письменных работ студентов во время промежуточной и итоговой аттестации, когда студенты могли использовать доступные интернет-ресурсы и любые источники информации. При этом контроль навыков говорения в формате онлайн с включённой камерой не исключал считывания ответов на вопросы путём открытия нескольких окон на экране компьютера. Что касается перевода текстов, контроль за самостоятельностью выполнения также осложнялся из-за активного использования студентами возможностей интернет-перевода. Таким образом, цифровизация затронула не только процесс обучения и прохождение аттестации, но и способы обхода контроля преподавателя. В результате страдает качество подготовки студента, уровень знаний снижается, а оценка знаний не соответствует истине. Для предотвращения подобных попыток при проведении устной аттестации студентам задавались вопросы проблемного/ дискуссионного характера, направленные на высказывание своей позиции/ точки зрения. Например, по теме “Career Choice” звучали такие вопросы:

- Why have you chosen this career? Why do you want this job?
- What skills are important to do this job?
- What are you good at/ bad at? What do you need to practice on?

По теме “Education in Russia and Abroad” задавались вопросы:

- Would you like to study abroad? Why/ why not? What are the advantages of European/ American higher education?
- What is it necessary to change in Russian educational system?
- Why have you chosen Surgut State University to get your higher education?

Такого рода вопросы частично исключают возможность считывания ответов и мотивируют к развитию коммуникативных способностей. При письменном контроле, например, выполнении перевода или грамматического теста, мы практикуем устную аргументацию студентами выборочных вопросов или анализ какого-то предложения. Таким образом, при проведении устной и письменной аттестации задания творческого и сознательного характера в определённой мере позволяют предотвратить списывание и некачественную подготовку студентов.

С психологической точки зрения, при дистанционном обучении, при отсутствии личного контакта с преподавателем и другими студентами, у обучающихся затрудняются условия для приобретения навыков межличностного общения [Украинец, 2020, с.64], проявления лидерских качеств и умений работать в команде, снижается общий уровень развития, сокращается кругозор, падает интерес к чтению. Вынужденное нахождение в закрытом пространстве, значительно большая эмоциональная нагрузка при проведении занятий, отсутствие прямого контакта со студентами и увеличение затрат времени и сил при подготовке и проверке домашних заданий приводит к тому, что и преподаватели чувствуют себя значительно более уставшими, что может привести к профессиональному выгоранию. Все вышеперечисленные и многие другие проблемы, связанные с организацией дистанционного обучения и проведением занятий онлайн, заставляют постоянно искать способы предотвращения негативных факторов, привлекать новые формы и методы обучения и воспитания.

Безусловно, дистанционное образование предоставляет ряд преимуществ, среди которых экономия времени на дорогу и возможность обучения из любого места. Но, как показала практика, главное достоинство и ценность дистанционного обучения иностранному языку заключается в непрерывном развитии навыков работы с информационными технологиями как у преподавателя так и студентов, совершенствование их при помощи создания и использования новых электронных ресурсов и цифровых инструментов и, как отмечают А.Б. Остапенко, И.Ф. Уманец, «освоение студентом в процессе обучения универсальных компетенций» [Остапенко, Уманец, 2021, с.30].

В конце учебного года (май 2021) нами был проведён опрос студентов о степени удовлетворённости качеством дистанционного образования и онлайн-обучения и предложениями по улучшению работы. В опросе приняли участие 56 студентов 1 курса и 34 студента 2 курса политехнического и медицинского институтов СурГУ. Согласно ответам, удовлетворённость дистанционным образованием по иностранному

языку подтвердили 50% студентов 1 курса и 70% второкурсников, не удовлетворены оказались 40% студентов 1 курса и 23% 2 курса соответственно, остальные затруднились с ответом. Данные цифры свидетельствуют о большей подготовленности студентов старших курсов, чем первокурсников, заниматься самостоятельно. Среди ценных предложений, отмеченных студентами, были следующие:

– для студентов, имеющих слабую языковую подготовку, перевести часть занятий в контактную форму с целью отработки сложных грамматических явлений или проводить дополнительные консультационные часы, на которых студенты могут задать вопросы и обсудить трудности при изучении иностранного языка;

— не переводить дисциплину «Иностранный язык» полностью в формат онлайн-обучения;

— определить время (часы) для письменной коммуникации с преподавателем.

Данные предложения свидетельствуют о том, что обучение иностранным языкам в неязыковом вузе приобретает индивидуализированный характер, зависит от языковой подготовки каждого студента и предполагает разработку индивидуального образовательного маршрута, что для достижения цели обучения абсолютно необходимо.

Эпидемиологическая ситуация во всем мире, и в нашей стране в частности, повлияла на все сферы деятельности человека, ограничив контакты и передвижение людей. Нам стоит признать, что дистанционное образование и онлайн-обучение стало реальией в высшей школе, без которой образование XXI века не представляется возможным. Такое обучение требует как переподготовки преподавательского состава, некоторой корректировки программ обучения, оснащения аудиторий техническими средствами для проведения занятий, так и дополнительной работы со студентами с целью их вовлечения в полноценный образовательный процесс. Необходимо подчеркнуть, что дистанционное образование может быть только частью или дополнением к традиционной форме обучения студентов в период кризисных ситуаций, но не заменять ее полностью. Несмотря на популярность и всеобщее одобрение этого вида обучения, все студенты сходятся во мнении, что онлайн-обучение не сможет заменить «живого» общения между преподавателем и студентом, создать атмосферу академической среды, заменить коллектив и дружеское общение между студентами, как подчёркивает С.Л. Савилова, «его задача только дополнить и расширить возможности классического университетского» [Савилова, 2020, с.121] образования.

1.4. Обучение взрослых англоязычному коммуникативному поведению для реального и виртуального общения

Введение

Формирование навыков аудирования и говорения всегда являлось наиболее трудной задачей в практике обучения иностранным языкам. Как справедливо отмечает С. Г. Тер-Минасова, «традиционное преподавание иностранных языков сводилось в нашей стране к чтению текстов. При этом на уровне высшей школы обучение филологов велось на основе чтения художественной литературы; нефилологи читали («тысячами слов») специальные тексты соответственно своей будущей профессии, а роскошь повседневного общения, если на нее хватало времени и энтузиазма как учителей, так и учащихся, была представлена так называемыми бытовыми темами: в гостинице, в ресторане, на почте и т. п. Изучение этих знаменитых топигов в условиях полной изоляции и абсолютной невозможности реального знакомства с миром изучаемого языка и практического использования полученных знаний было делом в лучшем случае романтическим, в худшем – бесполезным и даже вредным, раздражающим (тема «в ресторане» в условиях продовольственных дефицитов, темы «в банке», «как взять машину напрокат», «туристическое агентство» и тому подобные, составлявшие всегда основное содержание зарубежных курсов английского как иностранного и отечественных, написанных по западным образцам). Таким образом, реализовалась почти исключительно одна функция языка – функция сообщения, информативная функция, и то в весьма суженном виде, так как из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на «узнавание», – чтение» [Тер-Минасова, 2000, с. 26-27].

Сегодня, школьное обучение главным образом сконцентрировано на формировании знаний грамматики и лексики, а в последнее время и вовсе свелось к подготовке к ЕГЭ. Обучение в высшей школе отличается от школьного в зависимости от специализации. Студенты технических специальностей в основном нацелены на освоение навыков чтения и понимания текстов по специальности (с акцентом на терминологию и грамматику), а также в некоторых случаях на подготовку презентаций на профессиональные темы. Студенты гуманитарных направлений подготовки, как правило, изучают General English, который в последнее время сочетается с ESP (изучение профессиональной терминологии,

чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов, аудирование и говорение на темы, связанные с будущей профессией).

В обучении взрослых иностранным языкам этот вопрос стоит наиболее остро, потому что большинство взрослых обучающихся осознают необходимость формирования именно навыков аудирования и говорения. В настоящее время одним из ведущих трендов в HR является развитие потенциала сотрудников компании, повышение их KPI. В русле этого тренда многие компании озадачены разработкой и организацией тренингов и корпоративных курсов, в том числе по иностранному языку. Здесь HR менеджеру и преподавателю (instructor) важно четко понимать общую цель обучения – специалисты осваивают новые знания, умения и навыки с целью получения дополнительных практических возможностей (преимуществ) в их профессиональной деятельности. В корпоративном обучении иностранным языкам формирование коммуникативных навыков – основная задача. Однако многие взрослые приходят на корпоративные курсы со «школьным» подходом к изучению английского языка: изучение грамматических правил и выполнение многочисленных упражнений, наращивание лексического запаса, тестирование (в основном multiple-choice tests). Говорение рассматривается ими как долгосрочная перспектива, которая должна «воплотиться в жизнь» каким-то магическим способом, сама собой. Разочарованию нет конца, когда со временем обучающийся понимает, что время идет, а навык говорения так и не формируется. Даже если обучающийся может высказаться на программные темы, используя простую грамматику и лексику, это нельзя считать готовностью полноценно коммуницировать на английском языке. «Знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать/написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка» [Гер-Минасова, 2000, с. 29-30]. Об этом же пишет Линн Виссон: «Само собой разумеется, что без знания фонетики (и особенно интонации), грамматики, словарного состава, фразеологии и стилистики иностранного языка свободный разговор с его носителями просто невозможен. Чтобы овладеть своим предметом, студенты языковых вузов в до- и постперестроечной России даже заучивали наизусть столбцы самых употребительных слов и идиом из английской лексики. И все-таки, оказавшись в Америке после окончания вуза, они не знали, как положить деньги в банк и изъять их оттуда, чем, кроме лекарств,

торгуют аптеки, и как решить тысячу других житейски важных вопросов» [Виссон, 2013, с. 7].

Таким образом, обучение взрослых английскому языку обязательно должно включать, помимо других важных аспектов, системное и целенаправленное обучение англоязычному коммуникативному поведению. Для этого требуется разработка методики преподавания этого аспекта, обучающих материалов (учебного пособия) и критериев оценки сформированных навыков.

Междисциплинарный подход к поставленной проблеме

Многие аспекты рассматриваемой проблемы обсуждаются в лингводидактике и методике преподавания английского языка, теории межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и других дисциплинах на протяжении многих десятилетий. Именно междисциплинарный подход к поставленной проблеме может способствовать её решению. Рассмотрим некоторые теоретические положения.

В рамках *кросскультурного подхода* наиболее близкими нашей проблематике являются работы таких исследователей, как С. Г. Тер-Минасова (2000), В. А. Маслова (2001), О. А. Леонтович (2002, 2003), Т.В. Ларина (2009), М. Берди (2010), Л. Виссон (1999, 2010, 2013). Т.Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин представляют каждую культуру как «систему кодов, которая распространяет свое действие на повседневные отношения, социальные и культурные нормы и т.д. Эти кодовые системы культур, как правило, несопоставимы между собой или в лучшем случае сопоставимы только ограниченно. В связи с этим в процессе коммуникации приобретает важное значение проблема кодирования и декодирования информации. Кодирование – это процесс зашифровки наших мыслей, чувств, эмоций в форму, узнаваемую другими. Декодирование – это процесс получения и интерпретации сообщений, получаемых человеком извне. Он связан с расшифровкой символов, составляющих сообщение» [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 90].

О. А. Леонтович предлагает *системно-динамическую модель межкультурной коммуникации* (между русскими и американцами). В рамках данной модели рассматриваются принципы и компоненты межкультурной коммуникации, модели и механизмы их функционирования. В инструментарий межкультурной коммуникации О. А. Леонтович включает культурно-языковой код; каналы; коммуникативные стратегии; наличие или отсутствие обратной связи [Леонтович, 2003, с. 31]

О.А. Леонтович рассматривает культурно-языковой код как сложную, многокомпонентную структуру и выделяет внутренний код («язык мысли») и внешние коды «вербальные знаки, паралингвистические средства, жестикуляция, мимика, пантомимика (язык тела), проксемика (физическая дистанция), социальная дистанция, одежда, такесика (прикосновения)» [Леонтович, 2005, с. 44-45].

Подход, который предлагается в данной статье, основывается именно на понимании коммуникации как процесса кодирования-декодирования языковых и культурных компонентов высказывания и анализа ситуации общения. Язык представляется обучающимся как система кодов, и задача коммуникантов – научиться кодировать на другом языке то, что они хотят сказать, и декодировать то, что говорит собеседник. Для этого сначала нужно узнать значения каждого элемента кода: грамматических конструкций (например, артикля в английском языке), лексических единиц и их сочетаний, правильное произношение слов и интонационные паттерны. Затем проанализировать определённое количество примеров функционирования каждого элемента. И наконец, научиться передавать эти значения в своей речи и считывать их в речи собеседника. Однако и этого недостаточно. Кроме этого, нужно научиться анализировать ситуацию общения – стилиевой регистр, статус собеседников, наличие культурной традиции, этикетных правил.

Важно отметить, что использование одного и того же кода не гарантирует успеха коммуникации, который зависит от уровня культурно-языковой компетенции участников общения [см. Леонтович, 2005]. Когда Д. Трамп и Х. Клинтон в президентских дебатах в Университете Хофстра (Хемпстед, штат Нью-Йорк) стали употреблять такие слова, как *stamina*, *temperament*, *deplorable*, *braggadocio*, *stop and frisk*, *cyber* как существительное и *bigly* как наречие, многие зрители обратились к словарям¹.

В. А. Маслова рассматривает безэквивалентную лексику и лакуны; мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; паремиологический фонд языка; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; метафоры и образы языка; стилистический уклад языков; речевое поведение; область речевого этикета как предметы *лингвокультурологии* [Маслова, 2001, с. 36-37].

¹ ‘Braggadocious?’ In Trump and Clinton Debate, Words That Sent Viewers to the Dictionary. By Liam Stack. Sept. 27, 2016 <https://www.nytimes.com/2016/09/28/us/braggadocio-in-trump-and-clinton-debate-words-that-sent-viewers-to-the-dictionary.html>

В рамках *компетентностного подхода* важное значение для нашего подхода имеют работы таких исследователей, как Н. Д. Гальскова, И. Л. Бим, В. В. Сафонова, О. А. Леонтович, В. И. Карасик, А.В. Гетманская, Г. В. Елизарова и многие другие. Согласно О. А. Леонтович, *коммуникативная компетенция* основывается на «коориентации и координации. Коориентация – способность достичь определенной степени взаимопонимания посредством таких вербальных стратегий, как подтверждение (acknowledging), отражение (mirroring), перефразирование (paraphrasing), пояснение (clarifying) и т. д. Координация – умение приспособить свои вербальные действия к действиям других коммуникантов, а также к индивидуальным и групповым целям общения. Координационные стратегии включают извинения (apologies), опровержения/отклонения (disclaimers), метасообщения (meta-accounts) и т. д.» [Леонтович, 2005, с. 54].

Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) предполагает «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов, 2010, с. 98].

В состав ИКК входит *социокультурная компетенция* (СКК). По мнению Н. Д. Гальсковой, социокультурная компетенция является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям:

- лингвострановедческий компонент (знание лексических единиц с национально-культурной семантикой, умение применять их в ситуациях межкультурного общения (национальные пословицы и поговорки, фразеологизмы));
- социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоёв, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);
- социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [Гальскова, 2000, 2004].

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», СКК – это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения

носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям, стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, 2010, с. 286]. В структуре СКК выделяются *социолингвистическая компетенция, социальная компетенция, стратегическая компетенция и компетенция дискурса* [Болдырева, 2011, с. 186]. Т. В. Болдырева рассматривает СКК как составляющую иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, соотносит СКК с концепцией Г. В. Елизаровой [Елизарова, 2001] и приходит к следующим выводам:

- СКК является стержневым элементом не только ИКК, но и МКК;
- СКК является той составляющей, которая связывает воедино ИКК и МКК;
- формирование СКК предопределяет и обуславливает развитие ИКК и МКК;
- развитие МКК происходит посредством сопоставления соприкасающихся культур, имеющим своей целью приобщение к иноязычной культуре и осознания собственной; учёт родной культуры, необходимый для развития СКК как неотъемлемой части ИКК, правомерно рассматривать в рамках МКК [Болдырева, 2011, с. 187].

Компетентностный подход достаточно подробно описывает круг методических задач, стоящих перед преподавателем. Однако в нём имеются ограничения: 1) отсутствие системного описания содержания обучения; 2) трудность измерения и оценки сформированности каждой компетенции. Даже если разработать критерии оценки сформированности каждой из данных компетенций, эта оценка всегда рискует быть субъективной. Это подтверждает О. А. Леонтович: «По сути, языковая компетенция является понятием относительным, в особенности применительно к межкультурной коммуникации. Во-первых, относительность проявляется в том, что для оценки языковой компетенции представителей разных социальных групп используются неодинаковые критерии. Во-вторых, в разных культурах могут не совпадать представления о том, что такое правильное и неправильное языковое употребление. Например, некоторые формы, которые считаются нормативными для американского варианта английского языка, могут восприниматься британцами как неправильные. В-третьих, требования к владению родным языком выше, чем к владению иностранным. В-четвертых, оценка уровня компетенции различается в зависимости от целей коммуникации: человек может отлично справляться с бытовым общением, но не иметь до-

статочного уровня компетенции для того, чтобы выполнять более квалифицированные действия, например, объясняться с коллегами на профессиональные темы или обсуждать философские проблемы» [Леонтович 2003, с. 52].

Прагматический подход, к которому относятся вопросы понимания и функционирования коммуникативных средств, представляется нам более целесообразным. Прагматика – раздел лингвистики, изучающий функционирование языковых образований в речи, отношение между высказыванием, говорящими и контекстом (ситуацией). Прагматика рассматривает такие вопросы, как структура и классификация актов речи и интерпретация высказываний (характер субъекта и адресата речи, отношения между коммуникантами, цели и мотивы высказывания и др.), формы речевого общения, правила, тактики и типы речевого поведения¹ [Азимов, 2010]. «Прагматика занимается особыми, только ей присущими вопросами, которыми не занимается синтактика и семантика, и вопросы эти – те же, что и в традиционной стилистике и в еще более старинной риторике: выбор языковых средств из наличного репертуара для наилучшего выражения своей мысли или своего чувства, выражения наиболее точного, или наиболее красивого, или наиболее соответствующего обстоятельствам, или, наконец, для наиболее удачной лжи; для наилучшего воздействия на слушающего или читающего – с целью убедить его, или взволновать и растрогать, или рассмешить, или ввести в заблуждение и т. д. и т. п.» [Степанов, 1981, с. 325-326]. Г.В. Колшанский отмечал, что прагматику речевого общения надо искать не в сфере взаимоотношений языковых знаков, а в сфере взаимоотношений людей, участвующих в коммуникации [Колшанский, 2005, с. 128].

Ключевым для нашей работы является понятие «коммуникативное поведение», которое И. А. Стернин определяет как «совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности – народа, группы, личности» [Стернин, 1989, с. 279-282]. Т. В. Ларина также предлагает рассматривать «национальный стиль коммуникации» или «коммуникативный этностиль» и определяет его как «исторически сложившийся, предопределяемый культурой и закрепленный традицией тип коммуникативного поведения народа, проявляющийся в выборе и предпочтительности определенных средств коммуникации (вербальных и невербальных), используемых в процессе межличностного взаимодействия» [Ларина, 2007, с. 3-17].

¹ <https://didacts.ru/termin/pragmatika.html>

В любом случае теоретического осмысления данной проблемы уже недостаточно. Необходима разработка и апробация учебного пособия и вспомогательных электронных средств отработки конкретных речевых приёмов и стандартных «ритуальных» ситуаций общения.

Цели и задачи исследования

«Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого» [Гер-Минасова, 2000, с. 28]. Практика показывает, что даже при достаточно богатом словарном запасе и высоком уровне грамматической грамотности, говорение представляет трудность. Возможно, это происходит потому, что в процессе обучения английскому языку недостаточно внимания уделяется формированию англоязычного устного и письменного коммуникативного поведения. Поэтому, кроме основных критериев оценки навыков говорения (разнообразие и точность употребления лексики, разнообразие и точность употребления грамматических структур, правильное произношение слов и использование интонационных паттернов), необходимо рассматривать и знание правил и принципов англоязычной коммуникации, а также использование конкретных стратегий и техник говорения, типичных для речи носителей и неносителей с высоким уровнем владения навыками говорения. Такой уровень владения навыками говорения может сделать общение на английском языке стратегическим.

Гипотеза исследования: проблему формирования навыков англоязычного устного и письменного коммуникативного поведения, включая опосредованную коммуникацию, можно решить, целенаправленно обучая *стратегиям национального коммуникативного поведения, конкретным речевым приемам, ситуативным речевым актам и стандартным «ритуальным» ситуациям общения.*

Главные задачи данного исследования: 1) выделить пробелы в существующем порядке обучения взрослых устной и письменной коммуникации на английском языке; 2) описать основные правила, принципы и стратегии коммуникации на английском языке (включая коммуникацию, опосредованную электронными средствами); 3) выделить основные рече-

вые приёмы, ситуативные речевые акты и стандартные «ритуальные» ситуации общения; 4) прочертить методические пути обучения взрослых этим элементам англоязычному коммуникативному поведению.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии

В ходе исследования использовались метод наблюдения, опрос, экспериментальное обучение.

Метод наблюдения позволил заметить и сформулировать проблему. С помощью *метода опроса* автору удалось подтвердить предположение о том, что обучающиеся не имеют представления о принципах и правилах англоязычной коммуникации и тем более не умеют применять их в общении. *Экспериментальное обучение* показало, что систематические и целенаправленное обучение стратегиям англоязычного коммуникативного поведения и конкретным *речевым приемам, ситуативным речевым актам и стандартным «ритуальным» ситуациям общения* на английском языке (начиная с самого низкого уровня владения английским языком) существенно приближает обучающихся к более естественному коммуникативному поведению, более успешному продуцированию речи, а также делает их говорение более стратегическим.

Предлагаемый подход основывается на принципах, концепциях, моделях и технологиях *андрагогики* (теории обучения взрослых), а также модели управления качеством обучения взрослых. М. Ноулз выделил следующие принципы обучения взрослых: взрослые внутренне мотивированы (*internally motivated*) к обучению, они используют свой опыт в обучении чему-то новому (*bring life experiences to new learning situations*), взрослые целеустремлённые (*goal-oriented*), они хотят получать релевантные знания (*relevancy oriented*), применять их на практике (*are practical*), взрослые любят, когда их уважают (*adults like to be respected*) [Knowles, 1973, 2005]. В отличие от педагогики, где ответственным лицом является учитель, андрагогика делает акцент на обучение по инициативе взрослого. Если школьники приступают к изучению чего-либо, как правило, принудительно, взрослые осознают необходимость этого знания. Школьные знания накапливаются впрок, а взрослым они необходимы здесь и сейчас. Школьник в обучении идет за учителем, взрослый активно участвует в своем обучении [Змеев, 2002, с. 23-24].

Кроме того, в данном подходе целесообразно использовать техники *педагогического дизайна* (*instructional design*). Организационными трудностями обучения взрослых являются необходимость совмещать

обучение с работой, множество других обязанностей, недостаток времени на выполнение домашних заданий и самостоятельную работу. Решением этой проблемы может стать модульная организация занятий, когда каждое занятие не зависит от предыдущего и не связано с последующим. Каждое занятие должно иметь организационную целостность, законченность и ценность само по себе и направлено на достижение конкретных результатов «здесь и сейчас». Если в школе и даже вузе формирование навыков устной и письменной коммуникации может иметь отсроченный результат (что тоже неправильно), то в корпоративном обучении это невозможно.

Исследование

Пробелы в существующем порядке обучения взрослых устной и письменной коммуникации на английском языке обнаруживаются уже на этапе анализа учебных пособий. В ходе анализа удалось выявить лишь фрагментарную представленность тех составляющих англоязычной коммуникации, которым мы предлагаем обучать системно. Например, в пособии Karen Kovacs Speaking for IELTS в серии English for exams (Collins, 2011) представлены разделы Modifying, Clarifying, paraphrasing, giving examples, Coherence, Expressing attitude, Expressing opinions и другие с упражнениями и аудиоматериалами. Во многих пособиях такой материал даётся в разделах Useful language или Useful expressions. Например, Michael Black и Wendy Sharp в пособии Objective IELTS. Intermediate (Cambridge University Press) размещают фразы по темам Expressing and justifying an opinion, Likes, dislikes, preferences и подобным в разделе Useful language. Наиболее системно организован материал по стандартным «ритуальным» ситуациям общения в многочисленных пособиях типа English for Meetings, Emailing, Negotiations.

Однако такие материалы можно найти (правда, бессистемно) в сети Интернет. Например, в старой версии сайта BBC Learning English можно найти несколько разработок по темам: extending a conversation; closing topics; talking about things you like; talking about things you don't like; expressing no strong feelings; responding to compliments; telling someone about a funny incident; gossiping; getting back on topic; telling someone about a serious incident; chatting someone up; being sarcastic; agreeing in informal situations; showing interest; telling a story; being vague.¹

¹https://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/radio/specials/1210_how_to_converse/

Если говорить о более системном обучении коммуникативному поведению, то нужно отметить курс Ю. Б. Кузьменковой «Стратегии речевого поведения в англоязычной среде».¹

Многочисленные собеседования на английском языке с сотрудниками компании ABC показывают, что большинство из них (в разной степени) не владеют 1) *стратегиями англоязычного коммуникативного поведения*; 2) конкретными *речевыми приемами*; затрудняются с выбором адекватных 3) *ситуативных речевых актов*; и не знают, как себя вести в 4) *стандартных «ритуальных» ситуациях общения*. Как правило, эти знания и навыки обнаруживают сотрудники с уровнем Upper Intermediate и выше, особенно те из них, кто имеет достаточный опыт реального общения на английском языке. С такими ситуациями, как small talk, справляются и сотрудники с уровнем Pre-Intermediate. Анализ результатов серии собеседований сотрудников компании представлен в таблице 1.

Таблица 1

Количество сотрудников разных уровней, которые показали уверенное владение речевыми приемами в ходе собеседования на английском языке

Речевой приём	Количество сотрудников уровня Pre-Intermediate, которые продемонстрировали навык использования речевого приёма (общее число опрошенных – 20)	Количество сотрудников уровня Intermediate, которые продемонстрировали навык использования речевого приёма (общее число опрошенных – 23)	Количество сотрудников уровня Upper Intermediate, которые продемонстрировали навык использования речевого приёма (общее число опрошенных – 19)
Sentence starters (discourse markers, false starts, comment adverbials, coherence)	1	4	11
Conversation fillers (for self-correction, giving yourself time to think)	0	3	10
Modifiers/upgraders	2	5	16
Overestimating	0	5	14
Feedbacking	1	6	17
Extending ideas	2	18	19

¹ <https://edu.1sept.ru/courses/ED-01-002>

Речевой приём	Количество сотрудников уровня Pre-Intermediate, которые продемонстрировали навык использования речевого приёма (общее число опрошенных – 20)	Количество сотрудников уровня Intermediate, которые продемонстрировали навык использования речевого приёма (общее число опрошенных – 23)	Количество сотрудников уровня Upper Intermediate, которые продемонстрировали навык использования речевого приёма (общее число опрошенных – 19)
Giving examples	2	22	19
Topic changing, getting back on topic	0	10	14
Circumlocution (paraphrasing), explaining what you mean	1	9	16
Interjections	0	4	8
Clarifying	1	13	17
Short answers/auxiliary verbs	2	16	17
Hesitation (pauses)	0	7	13
Emphasizing	0	5	9
Ellipses (omissions, contractions)	0	3	9
Slang and curse words, non-standard English	0	0	0

Как видно из таблицы, сотрудники уровня Pre-Intermediate редко употребляют речевые приёмы, характерные для общения на английском языке. Сотрудники уровня Intermediate демонстрируют этот навык чаще. Наиболее существенный уровень владения речевыми приёмами наблюдается у коммуникантов уровня Upper Intermediate. Результаты анализа ожидаемы и объяснимы: так как в курсе обучения английскому языку редко формируются навыки использования того или иного приёма, чаще коммуниканты более высокого уровня наблюдают и копируют (pick up) их в реальном общении. Поэтому у них эти навыки более сформированы, хотя говорить об их стратегическом применении можно лишь в редких случаях.

Целенаправленное и системное обучение англоязычному коммуникативному поведению может складываться из четырёх конкретных

направлений: 1) обучение правилам, принципам и стратегиям коммуникации на английском языке; 2) обучение основным речевым приёмам, характерным для англоязычного коммуникативного поведения; 3) обучение ситуативным речевым актам; и 4) стандартным «ритуальным» ситуациям общения на английском языке. Таким образом, обучение англоязычной коммуникации приобретает совершенно конкретное наполнение и системность.

Моделирование конкретных речевых актов и ритуальных ситуаций и их проработка делает картину национального речевого поведения полной и позволяет изучающим иностранный язык успешно интегрироваться в реальную практику общения. Это предположение подтверждает О. А. Леонтович: «Межкультурная коммуникация (МК) не аморфна и расплывчата, как может показаться в силу царящего в ней сегодня разнobia, фрагментарности и мозаичности ее описания усилиями разных наук, а представляет собой стройную систему. Моделируемость МК обусловлена наличием в ее составе инвариантных и вариативных элементов (переменных), которые отражают закономерности осуществления коммуникативного процесса. Повторяемость этих процессов и их составляющих позволяет говорить о закономерностях МК, а выведение этих закономерностей дает возможность прогнозировать ход МК, делать соответствующие выводы и предупреждать возникновение ошибок, ведущих к коммуникативным сбоям. Эффективная система межкультурной коммуникации должна быть устойчивой, целостной, симметричной и обеспечивать равновесие между взаимодействующими культурами» [Леонтович, 2005].

В следующих разделах рассматриваются содержание и методические приёмы обучения принципам и стратегиям англоязычной коммуникации, а также наиболее характерным речевым приемам, ситуативным речевым актам и стандартным «ритуальным» ситуациям общения.

Обучение основным правилам, принципам и стратегиям коммуникации на английском языке

Практика показывает, что в программы обучения английскому языку редко включаются обсуждения конкретных правил и принципов коммуникации на английском языке, тем более стратегий коммуникативного поведения. Безусловно, эпизодически они обсуждаются. Отметим, что систематические и целенаправленное формирование устойчивого навыка использования стратегий национального коммуникативного поведения при обучении говорению может приблизить обучающихся к естественному коммуникативному поведению, близкому к аутентичному. Поэтому целесообразно разрабатывать методику обучения этим стратегиям в курсе обучения иностранному языку. Согласимся с О. А. Леонтович, которая подчеркивает, что «коммуникативные стратегии должны использоваться сознательно и целенаправленно. Для этого на протяжении всего дискурса должна проводиться верификация между поставленными в межкультурной коммуникации целями и формой их достижения, а также реакцией адресанта. Необходимо также принимать во внимание различия между стратегиями, принятыми в разных культурах» [Леонтович, 2003, с. 357].

Правила и принципы коммуникации на английском языке достаточно подробно описаны, такие как:

- склонность к многословию при невысокой информативности;
- многократное использование экспрессивно-оценочных средств, в основном свидетельствующие о ритуальном внимании к собеседнику при нейтральном (а чаще – формально-безразличном) к нему отношении;
- эмоциональная сдержанность, маскировка собственных (истинных) чувств (что вовсе не расценивается как ложь), дистантность или автономия личности;
- тенденция к демократичности, проявляющаяся в распространении унифицированного подхода к общению независимо от социального статуса и социальных отношений (равенство);
- оптимистичный взгляд на жизнь, так называемое *positive thinking* (позитивное мышление), особенно в американском менталитете [Кузьменкова, 2006; Ларина, 2009; Ветрова, 2012].

Некоторые их этих характеристик достаточно противоречивы. С одной стороны, эмоциональная сдержанность, с другой – использование экспрессивно-оценочных средств, которую часто трактуют как неискреннее отношение к собеседнику. Однако «крайняя «позитивность»

многих жанров английской речи и частое использование суперлативных языковых единиц – это не «наигранность» и неискренность (как может показаться русским), а что-то совсем другое. «Стратегии переоценки» адресата (It looks gorgeous/fantastic/ wonderful/superb/fabulous!), базирующиеся на частом употреблении таких экспрессивных слов, как gorgeous, fantastic, superb, fabulous, часто выражают искреннее желание сделать слушателю приятное, и в рамках норм англосаксонской культуры они могут быть вполне уместны и искренни» [Вежбицкая, Ларина, 2009].

Обучая англоязычной коммуникации (в противоположность обучению только английскому языку), важно постоянно напоминать обучающимся о её *отличиях* от русскоязычной коммуникации. Приведём пример. Известно, что императив в английском языке считается невежливым, слишком прямым, и лучше его избегать. Побудительные речевые акты называют опасными коммуникативными действиями (hazardous communicative activities) [Fasold, 1990, с. 58. Цит. по Ларина, 2009]. «В своем эмпирическом исследовании представлений русских и англичан о естественном языковом поведении Т. В. Ларина предложила анкетированным дополнить следующий диалог:

[В ресторане:]

Антон: Что ты будешь?

Мария: Не знаю. Давай посмотрим меню.

Антон: Хорошо (официанту)

Результаты этой анкеты показали поразжающие различия между русскими и английскими информантами. Итак, ни один английский информант не счел возможным обратиться к официанту в повелительном наклонении, даже со словом please – «пожалуйста» («Bring me the menu please»), в то время как большинство русских информантов (60 %) сочло такую фразу самой естественной: «Принесите, пожалуйста, меню». С другой стороны, почти все английские информанты (98 %) считают самой естественной формой вопросительные конструкции, для русских соответствующий процент несравненно ниже (40 %) [Wierzbicka, Ларина, 2009]. А. Вежбицкая уточняет, что в языковом универсуме носителей английского языка вообще нет «команды» вне армии (и тому подобных областей жизни). Во-вторых, в мире современного английского языка почти нет «просьбы» как таковой (например, невозможно сказать по-английски «я тебя очень прошу» или «у меня к тебе большая просьба» [см. Wierzbicka, 2006]. С другой стороны, императивные высказывания могут использоваться (кроме *команды* – Stand still и *просьбы* – Shut the door, please) и для других коммуникативных целей:

предложение – Let's have a party, Help yourself, Have some more salad, Have a cigarette; *пожелание* – Have a lovely day, Have a nice time, Enjoy your week-end, Take care, Enjoy your meal; *приглашение* – Come in, Sit down, Make yourself at home; *проклятие* – Go to hell; *угроза* – Say that again and I'll hit you; *запрет* – Don't touch; *мольбу* – Help!; *совет* – Take an aspirin for your headache; *предостережение* – Look out! Be careful! Mind your head; *инструкцию* – Take the first street on the left. [Leech, 1983, с. 117, цит. по: Ларина, 2009].

В рамках изучения национального коммуникативного поведения выделяются различные коммуникативные стратегии. «*Коммуникативная стратегия* – это совокупность языковых средств и речевых приемов для достижения намеченной цели общения. Каждая из коммуникативных стратегий имеет в английском языке характерное лингвистическое оформление, отражая специфику социокультурного подхода к общению» [Ларина, 2009].

В англоязычной коммуникации Т. В. Ларина выделяет «макростратегию маневрирования» (включающая стратегии дистанцирования, намёка и уклонения) и «макростратегию реагирования» (включающая стратегии поддержки собеседника и поддержания контакта). Использование той или иной стратегии зависит от речевой ситуации, цели общения, степени близости знакомства, социального статуса собеседника [Ларина, 2009]. Например, среди *стратегий негативной вежливости (вежливости дистанцирования)*, Т. В. Ларина называет следующие: 1. Выражайтесь косвенно (*Could you possibly pass the salt (please)?*); 2. Задавайте вопросы, будьте уклончивы, «создавайте преграды» (*How far is it? – Well, it's too far to walk. I mean, you know, it's a long way / I'll just say he's not easy to get on.*); 3. Предоставляйте слушающему выбор, возможность не совершать действие (*It would be nice to have tea together, but I am sure you are very busy.*); 4. Минимизируйте свои предположения о желании адресата совершить действие (*I don't know if you will want to send this by air mail or by speed post.*); 5. Будьте пессимистом (*I don't suppose you'd know the time, would you?*); 6. Минимизируйте степень вмешательства (*I just want to ask you if I can borrow (if you could lend me) a tiny bit (a little, a single sheet) of paper.*); 7. Выводите говорящего и слушающего из дискурса (*This is to inform our employees that...*); 8. Представляйте речевой акт как общее правило (*Company regulations require an examination.*); 9. Извиняйтесь (*I'm sorry to trouble you, could you tell me the time?*); 10. Используйте фамилии и титулы (*Mr. Lee, there is a phone call for you.*); 11. Будьте немногословны [Brown, Levinson, 1987, с. 129-

208; 2001: 51; цит. по: Ларина, 2009]. Для реализации стратегий дистанцирования основными языковыми средствами являются: модальные глаголы, модальные модификаторы (единицы субъективной модальности), сослагательное наклонение, вопросительные конструкции, пассивный залог, смещение временного плана [Ларина, 2009].

Методика обучения речевым приёмам

Речевой приём – отдельное действие коммуниканта в рамках речевого акта. Условно можно выделить следующие *речевые приёмы*, характерные для англоязычного коммуникационного поведения в разговорной практике: *sentence starters* (discourse markers, false starts, comment adverbials, coherence), *conversation fillers* (self-corrections, giving yourself time to think), *interjections*, *modifiers/upgraders*, *overestimating*, *clarifying*, *extending ideas*, *feedbacking*, *giving examples*, *topic changing*, *circumlocution* (paraphrasing), *explaining what you mean*, *short answers/auxiliary verbs*, *hesitation* (pauses), *ellipses* (omissions, contractions), *emphasizing*, *slang and curse words*, *non-standard English*.

Некоторые из этих приемов в сочетании образуют новые, например, филлеры (*conversation fillers*) могут использоваться для самокоррекции (*self-corrections*) и чтобы заполнить паузы при хезитации и дать себе время подумать (*giving yourself time to think*).

Алгоритм отработки речевого приёма:

1. Наблюдение (в жизни, фильмах, интервью и др.)
2. Копирование
3. Дриллинг (упражнения)
4. Использование в речи (самоконтроль)

Начинать знакомство и отработку речевых приёмов можно с самых низких уровней –Elementary и Pre-Intermediate. Например, можно сначала ввести простые *sentence starters*: Well, ...; You know, ...; You see, ... Затем отрабатывать более сложные: The point/fact/thing is ...; As it happens, ...; Needless to say...; Say, ...; Actually, ...; Frankly speaking, ...; To tell the truth, ...

Пример упражнения: Начинайте каждое первое предложение в своём высказывании с *sentence starters*: Well, ...; You know, ... Обработка этого речевого приёма возможна во всех заданиях на говорение. Например, при описании своего типичного дня (тема *My day*), начните свой рассказ так: Well, I usually get up at 8 o'clock.

Далее вводим ‘WELL, YOU KNOW, I MEAN’ technique для заполнения длинных пауз и хезитации. Пример упражнения: Каждый раз, когда вы не знаете, что сказать, или как построить высказывание, используйте филлеры WELL, YOU KNOW, I MEAN. Пример:

– Could you tell me how to get to the bank?

– Well, it’s a five-minute walk. I mean, you know, it’s a not long way.

You just go straight ahead and turn right...

У этого речевого приёма есть ограничения. Нужно напомнить обучающимся, что *чрезмерное* употребление филлеров (особенно в деловой или академической коммуникации) приводит к «засорению» речи и является нежелательным [см., например, Виссон, 2010; Ward, 2019¹]. Однако в неформальном общении, как показывает практика, филлеры используются в неограниченном количестве.²

Приведём еще один пример. Завышенная оценка ситуации, чьей-то внешности, работы, оказанной услуги и др. (overestimating) – использование эмоционально нагруженных лексем, таких как great, awesome, fabulous, excellent, perfect, fantastic, gorgeous, wonderful, brilliant, marvelous, superb даже в самых простых ситуациях: That’s absolutely fantastic. Your presentation was brilliant.

Пример упражнения: Use the words to complete the sentences: phenomenal, exceptional, awesome, amazing, incredible, extraordinary, magnificent, wonderful, terrific, spectacular.

This is a _____ painting. 2. He is an _____ athlete. 3. He is a _____ son. 4. We had an _____ day. 5. This is a _____ book. 6. The scenery is _____. 7. The view is _____. 8. The movie was _____. 9. You’re a _____ cook. 10. John’s an _____ student.

Этот речевой приём также имеет ограничения. Во-первых, обучающиеся должны знать, что «прагматическая функция подобной гиперболизации – проявить внимание к собеседнику, подчеркнуть интерес к нему, оказать коммуникативную поддержку, продемонстрировать свою симпатию» [Ларина, 2009]. То есть, как правило, эти прилагательные используются в эмотивном значении, хотя могут расцениваться и как проявление эмоциональности, искренности. Во-вторых, преподаватель должен знать, что, как показывает практика, русскоговорящие обучающи-

¹ Ward, Susan (2019). Using Annoying Filler Words When You Speak <https://www.thebalance-smb.com/speak-for-success-speech-problem-of-fillers-2948544>

² Посмотрите, например, интервью Лоры Перголицци TRANSMISSIONS: LP “21 Questions” <https://www.youtube.com/watch?v=OyGtXAHfOAs>

еся с недоверием относятся к этому приёму и часто игнорирую его, считая излишним или неестественным, так как в русскоязычной коммуникации принято более сдержанно выражать свою оценку.

Методические приёмы обучения ситуативным речевым актам

Речевой акт – элементарная единица коммуникации, намеренное, целенаправленное, регулируемое правилами социального и речевого поведения произнесение высказывания, имеющего адресата, в определенной речевой ситуации. Основными особенностями речевого акта являются наличие намерения (интенции) и цели высказывания. Компонентами речевого акта являются говорящий и адресат, обладающие некоторым фондом общих знаний и представлений, обстановка и цель речевого общения, а также тот фрагмент объективной действительности, о котором делается сообщение. Эти компоненты создают прагматическую сторону речевого акта, под воздействием которой формируется модальная рамка высказывания, предназначенная для координации названных компонентов. Выделяются следующие типы речевых актов: информативные акты, сообщения; побуждения; акты-обязательства; формулы социального этикета; выражения эмоциональной реакции на ситуацию или сообщение; акты, обеспечивающие завязывание, поддержание и прекращение речевых контактов [Азимов, 2010].¹

Понятие речевого акта выявляет деятельностную сторону языкового общения и связывает лингвистическую прагматику с проблемами речевого этикета и культуры речи. В центре нашего внимания *перформативы* – высказывания, представляющие собой речевые поступки: приветствия, извинения, благодарности и др.² Выделим условно следующие *ситуативные речевые акты (перформативы)*, которые имеют заданные способы выражения в англоязычной коммуникации: addressing people (names, titles), greeting/farewell, apologizing, thanking, invitation, instruction (order), saying no/rejection, advice, opinion/attitude (likes/dislikes, probability, exclamation, approval, praise, compliment), describing your feelings, agree/disagree, surprise/lack of surprise/disbelief, interrupting, wishes/congratulations, regrets, sympathy and condolences, complaining, suggestion, promise, reassuring and encouraging, request, annoyance, uncertainty, summing up.

¹ <https://didacts.ru/termin/rechevoi-akt.html>

² <https://didacts.ru/termin/rechevoi-akt.html>

Алгоритм отработки тот же. Сначала наблюдаем конкретный ситуативный речевой акт в аутентичной речи (сцена из фильма, интервью). Затем фиксируем конкретные модели его оформления в речи и тренируем их употребление, постепенно вводя в повседневный обиход реального общения.

Крайне важно объяснять обучающимся значение каждого речевого акта, начиная с элементарных, и возможные различия в восприятии их русскоязычными коммуникантами. Например, фразы “How are you?” и «Как дела?». «Хотя русские, задающие такой вопрос, не ожидают от собеседника длинного отчета об их делах, они все же рассчитывают на краткий, но правдивый ответ. В русской культуре намного вероятнее реакция типа «Ничего хорошего» или «Не очень». Если двое встречаются на бегу, они все же, по российскому этикету, останавливаются на секунду, чтобы услышать ответ собеседника. Американцы же, как правило, отвечают “Fine”, а поскольку они не ожидают от собеседника иной реакции, то и не останавливаются, чтобы выслушать ответ. Поэтому “Fine” часто звучит, когда вопрошающий уже скрылся из виду» [Леонтович, 2003, с. 350].

В моей практике обучения обнаружилось также полное непонимание значения фразы “How do you do?”. Нужно объяснить, что эта фраза значит «Здравствуйте!», используется в формальном стиле общения и только при первом знакомстве, в ответ повторяется та же фраза. Есть и более сложные случаи, например, когда американцы предлагают “Let’s have dinner together sometime”. «Еще большая степень недоумения возникает, когда во фразе имеется достаточная, с точки зрения русского, степень конкретизации: “Let’s have dinner together next week”. Русские нередко жалуются, что после такой фразы они в течение всей недели ждут приглашения на ужин и очень огорчены или оскорблены, когда этого не случается. <...> На самом деле, как объясняет американская исследовательница Д. Уигналл (Dennis Wignall), эта фраза: 1) сигнализирует о желании дальнейшего взаимодействия; 2) взаимодействие это должно произойти вечером, а это предполагает большую степень открытости, близости и симпатии; 3) неопределенность фразы – это бессознательная попытка вызвать ответную реакцию собеседника, свидетельствующую о том, что он готов к последующему взаимодействию; 4) предшествующее взаимодействие было достаточно положительным для того, чтобы отношения были продолжены» [Леонтович, 2003, с. 350].

Выразить удивление (surprise) можно с помощью фраз You’re kidding! / You must be joking! / That’s totally ridiculous!; если вы не очень удивлены (lack of surprise) – I’ll take your word for it. / I’ll believe it when

I see it; или совсем не удивлены (disbelief) – No wonder! / I'm not surprised! / Typical! / Obviously. После знакомства с этими фразами отрабатываем речевой акт с помощью различных упражнений, например:

1. *Matchup. Match a situation and a suitable response.*

Situations:

Someone tells you that he/she has seen Leonardo DiCaprio at the local market place.

Your friend has won a million dollars.

Your mum is going to have a tattoo on her arm.

Responses:

You must be joking!

No wonder!

That's totally ridiculous!

You're going to do WHAT?

2. *Speaking activity*: Can you come up with an unusual or typical situation you've had recently? Tell us about it. Other participants will respond to express their surprise, lack of surprise, or disbelief.

К этой же группе можно отнести так называемые common phrases (idioms), которые закреплены за конкретными ситуациями. Например, когда кто-то чихнул, по-русски мы говорим: «Будь здоров!», а по-английски: God bless you / God bless / Bless you. Напутствуя кого-то перед выступлением, концертом, мы говорим: «Удачи! Ни пуха, ни пера!», а по-английски: Break a leg! Перед соревнованиями, ответственным заданием, собеседованием: I'm crossing my fingers that I win / get on / get the job. Перед началом выступления артиста можно услышать: And now we're gonna listen to that song we all like most. Take it away! А фраза "Give it up!" (*informal, US*) используется после выступления как призыв поаплодировать выступавшему: "Ladies and gentlemen, give it up for the star of our show, Amy Jones!"¹ Предостереечь от удара головой можно так: "Mind your head!". «В английской коммуникативной культуре при нарушении чужого пространства можно услышать также краткое "Do you mind?" или "Excuse me", которые произносятся с характерной интонацией и с ударением на каждом слове. Русские с большим трудом и не всегда понимают прагматическое значение подобных имплицитных замечаний. Услышав такое "Excuse me", они недоумевают, за что перед ними извиняются» [Ларина, 2009]. Нужно добавить, что извинение "Excuse me" можно услышать и до того, как ваше пространство нарушено, и даже если оно вовсе не нарушено.

¹ <https://dictionary.cambridge.org>

Методические приёмы обучения стандартным «ритуальным» ситуациям общения

Речевая ситуация – совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия. Речевые ситуации играют важную роль в процессе устного общения, так как они определяют не только содержание коммуникации, но и ее структуру, выбор языковых средств, темп речи и т. д. [Азимов, 2010].¹

«Ритуальная коммуникация заключается в соблюдении и выполнении социально установленных форм поведения» [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 101]. Многие ситуации общения в англоязычной коммуникации имеют стандартное оформление (алгоритм). Целесообразно изучать такие алгоритмы особо, отрабатывая стандартные фразы до автоматизма. Конфликт культур может возникнуть даже при заполнении простой анкеты [см. Тер-Минасова, 2000, с. 60]. Практика показывает, что некоторые обучающиеся бывают беспомощны в таких ситуациях, когда нужно поздравить кого-то с днём рождения или праздником (и пишут “I want to congratulate you...”). Эту ситуацию можно выделить как стандартную «ритуальную» ситуацию общения и объяснить, какие формулы-клише используются в реальном общении (Happy birthday. Many happy returns of the day.) Важно также объяснить, как можно ответить на поздравление, например, Merry Christmas! (Response: The same to you!).

Другие стандартные «ритуальные» ситуации общения («ритуалы»): meals (lunch, dinner, cocktail party, buffet, toasts [см. Виссон, 2013, с. 138-150]), small talk, telephoning, teleconferencing, presentation and Q&A session, job interview, business meeting, holidays (key vocabulary, greetings and responses), wedding (ceremony, reception, speeches), birth (christening ceremony, wishes, speeches), funerals (ceremony, speeches), telling jokes, emailing, texting, storytelling, negotiations, describing graphs, haggling, signs (информативно-регулирующие указатели [см. Тер-Минасова, 2000, с. 233-258]).

Для отработки (drilling) таких ситуаций, например, как small talk, holiday greetings and responses, можно разработать несложное электронное приложение, которое бы предлагало обучающимся стандартные фразы, на которые нужно дать адекватный ответ в ограниченный промежуток времени. После того, как обучающийся даст ответ, приложение

¹ <https://didacts.ru/termin/rechevaja-situacija.html>

предлагает стандартный ответ (или один из них). На следующем этапе можно отрабатывать короткие стандартные диалоги, доводя ответы до уровня реактивности носителей.

Такие ситуации, как телефонный разговор, презентация, переговоры эффективно отрабатывается после знакомства с их алгоритмами, стандартными фразами и серии ролевых игр.

Обучение письменной коммуникации лучше разработано и представлено в пособиях. Во многих пособиях объясняется разница между формальным и неформальным стилем, структура письма (lay-out), стандартные фразы, основные правила переписки на английском языке. Однако, и в письменной коммуникации русскоговорящий коммуникант может почувствовать замешательство, если получит приглашение на обед, в конце которого будут стоять буквы R.S.V.P. (принятое в США сокращение от французской фразы *repondez s'il vous plait* – «пожалуйста, ответьте»). По правилам этикета требуется заранее сообщить о своем согласии либо отказе прийти в гости. Другое сокращение BYOB расшифровывается как *bring your own bottle* или *bring your own booze* («принеси с собой бутылку» или «принеси с собой выпивку») и свидетельствует о том, что планируемая вечеринка, скорее всего, будет иметь неформальный характер. Непривычным для русских также является указание в некоторых приглашениях времени окончания обеда [Леонтович, 2003, с. 360]. В онлайн коммуникации сейчас BYOD значит *Bring Your Own Device* – просьба принести свое оборудование (для онлайн встречи).

Обучение невербальной коммуникации

Успешное общение подразумевает декодирование средств невербальной коммуникации – мимику, жесты, позы, телодвижения, использование пространства. По данным исследования американского ученого Альберта Меграбяна, при первой встрече значимость слов человека составляет всего 7 %, голоса – 38 %, внешности – 55 %.¹

«Невербальная коммуникация» представляет собой обмен невербальными сообщениями между людьми, а также их интерпретацию. Она возможна потому, что за всеми знаками и символами (жесты, мимика, позы, одежда, прическа, предметы, действия) в каждой культуре закреплено определенное значение, понятное окружающим. Правда, в случае необходимости им легко придать смысл, понятный лишь нескольким

¹ <https://www.bl.uk/people/albert-mehrabian>

посвященным (обычный кашель может легко стать сигналом, предупреждающим о появлении начальства)» [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 140].

Согласно Т. В. Лариной, для *английского стиля невербальной коммуникации* характерны следующие черты: значительная пространственная дистанция; бережное отношение к незаблестности личного пространства каждого из участников коммуникативного акта, его автономии, недопустимость его нарушения; практически полное отсутствие тактильной коммуникации; ограниченное и сдержанное использование мимики и жестов; сдержанность в проявлении эмоций; социальная улыбчивость.

Среди особенностей русского коммуникативного стиля, в сопоставлении с английским, можно назвать следующие: достаточно близкая дистанция общения; незначительное личное пространство и допустимость его нарушения; использование тактильной коммуникации; более активная жестикуляция; более интенсивная и выразительная мимика; открытое проявление эмоций; бытовая неулыбчивость [Ларина, 2009].

Многие проявления невербальной коммуникации требуют пояснения в процессе обучения англоязычной коммуникации. Например, значение улыбки в русской и других культурах различается. С. Г. Тер-Минасова приводит классификацию улыбок: «Улыбка формальная» – в западных культурах вид приветствия незнакомым людям, попытка обеспечить безопасность в незнакомом месте с незнакомыми людьми. В русской культуре это может иметь прямо противоположный эффект. <...> «Улыбка коммерческая» – требование современного сервиса. Она насаждается в России иностранными фирмами и уже не кажется такой непривычной. «Улыбка искренняя» – проявление хороших чувств, хорошего отношения. Эта естественная человеческая реакция на положительные обстоятельства, она не обусловлена культурой. Этот вид улыбки присущ всем человеческим сообществам, независимо от культурных условностей. Именно этот вид улыбки характерен для русских [Тер-Минасова, 2000, с. 193].

В разных культурах есть жесты, значение которых может существенно различаться или быть диаметрально противоположным. Например, привычный нам жест «Все Ок!» во Франции значит «Ты – ничтожество!» [см. Виссон, 2013, с. 184-189]

Паравербальные средства, «совокупность звуковых сигналов, сопровождающих устную речь, привнося в нее дополнительные значения» (см. Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 157), также требуют ком-

ментирования на занятиях. Примерами могут служить интонация, голосовые оттенки, допустимость и длина пауз, молчание, темп речи, громкость, тональность, и т. п. Например, «англичане предпочитают говорить тихим голосом, в среднем темпе (быстрее, чем финны, но медленнее чем, например, французы), не перебивая друг друга и строго следуя правилу *turn-taking* (поочередности реплик); не допускают длинных пауз, нетерпимы к молчанию (прекрасным средством заполнения пауз в английской коммуникации является *small talk*)» [Ларина, 2009]. «Поэтому произнесенное слово никогда не является нейтральным. То, как мы говорим, иногда важнее самого содержания сообщения» [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 157].

Затруднительным может стать даже выбор одежды для встречи. Моя коллега была удивлена, когда на международной онлайн-конференции русские коллеги были одеты в деловые костюмы и чувствовали себя очень напряжённо, а участники из других стран выглядели расслабленно в одежде в стиле *casual*. «Американцы нередко жалуются на то, что, находясь в России, не всегда могут правильно выбрать одежду, приемлемую для определенного события, в результате чего оказываются одетыми либо слишком нарядно (*overdressed*), либо недостаточно торжественно (*underdressed*). То же самое происходит с русскими во время их пребывания в США» [Леонтович, 2003, с. 358].

Мои русскоговорящие обучающиеся очень удивляются, когда я говорю, что пауза слишком затянулась, нужно заполнять паузы в разговоре на английском языке. Это происходит потому, что в русскоязычной коммуникации мы намного терпимее относимся к молчанию, а, например, американцы «не выносят длительных пауз и изо всех сил пытаются заполнить их говорением. Поэтому, когда иностранные журналисты или бизнесмены едут в США, чтобы выведать там нужную информацию, их инструктируют: делайте затяжные паузы – и американцы вам сами все расскажут» [Леонтович 2003 с. 339]. Таким образом, молчание может быть и признаком высокого уровня владения социокультурной компетенцией, и речевой стратегией.

Предметом изучения также должны стать, например, восклицания типа Ой! (Больно!) – *Ouch!*, Ой! (ошибка) – *Oops!*, М-м-м! Э-э-э! (пауза, колебание) – *Uh-h-h!* *Ah-h-h-!*, а также «природные» паралингвистические проявления, которые «слышатся» носителям русского и английского языков по-разному, например: апчхи – *ah-choo*, гав-гав – *bow-wow*, кря-кря – *quack-quack* [Леонтович, 2003, с. 312, 340].

Обучение онлайн коммуникации

Согласно последним исследованиям, сегодня можно с уверенностью говорить о ‘eLanguage’ как о новом регистре в английском языке. Его составляют такие термины, сокращения и формы написания, как Alexa, app, awesome, blog, congrats, email, fab, Facebook, fitbit, Im, Instagram, iPad, iPhone, Ive, Lol, omg, tbh, tweet, Twitter and website.¹

В 2020 году из-за пандемии COVID-19 студенты вузов были переведены на дистанционное обучение, а работа многих компаний продолжилась в дистанционном режиме. Современная онлайн коммуникация строится на использовании 1) среды передачи информации (в основном, Интернет) и 2) методов и форм, зависящих от этой среды. Выделим еще один элемент – вербальные и невербальные средства общения, которые используют участники онлайн коммуникации.

С одной стороны, можно говорить о некоторых преимуществах деловой и академической онлайн коммуникации, например, дальность действия, параллельность, гибкость, экономичность (экономия средств на организацию рабочего/учебного процесса), отсутствие необходимости тратить время на дорогу, решение проблемы опозданий или отсутствия по неуважительной причине. Достоинства и недостатки дистанционного обучения отдельно обсуждались в других публикациях автора [Бугреева 2020, 2021]. Отметим только, что некоторые (психологические, технические и организационные) трудности, выделенные автором ранее, актуальны до сих пор.

Психологические трудности включают отсутствие привычки работать перед камерой, отсутствие живой аудитории, большая ответственность обучающихся за результаты обучения, важность самоорганизации, умения управлять своим временем, проблема прокрастинации, отсутствие условий для работы/учёбы из дома. Согласно опросу, проведенному мною среди 38 взрослых обучающихся, большая часть респондентов (26 человек) отметили среди недостатков онлайн обучения и дистанционной работы отсутствие физического контакта с коллегами (общение вне работы или учёбы, small talks, рукопожатия).

Технические трудности: недостаточное/неравное владение навыками работы на платформе (обучающихся и преподавателя), неодинаковое качество связи у участников процесса обучения, плохой звук, нечеткое изображение, отключение электричества или Интернет-соединения.

¹ Five ways the internet era has changed British English – new research
<https://theconversation.com/five-ways-the-internet-era-has-changed-british-english-new-research-172432>

Методические проблемы: необходимость более динамичной подачи материала, невозможность использования некоторых традиционных приемов работы, необходимость применять релевантные для дистанционного занятия приемы обучения и типы заданий и использовать элементы инфотейнмента и эдютейнмента. Организационные трудности: невозможность организовать полноценный контроль знаний, умений, навыков при тестировании, необходимость разрабатывать дополнительно материалы для студентов, рассылка материалов, необходимость параллельно контролировать аудиторию и пользоваться учебно-методической литературой, обратная связь, необходимость оплачивать использование некоторых платформ [Бугреева, 2020, с. 246-251].

Рассмотрим отдельно обучение онлайн коммуникации на примере видеоконференции.

Видеоконференция (teleconference, *slang* telecon) – это сеанс связи между двумя пользователями или группой пользователей, независимо от их месторасположения. Количество участников, которые выводятся на экран, напрямую зависит от режима конференции и от роли пользователя в текущей конференции. Выделяют четыре режима видеоконференций: видеозвонок (точка-точка); симметричная конференция (все участники на экране); видеоурок (все участники видят и слышат лектора, а лектор видит и слышит всех); селекторное совещание (все участники видят и слышат только докладчиков)¹.

Согласно статистическим обобщениям, сейчас видеоконференции используют на 87% людей больше, чем два года назад; 80% руководителей считают, что внутренние видеоконференции становятся нормой; 84% руководителей признают новой нормой и внешние видеоконференции; 75% сотрудников, работающих удаленно, признают увеличение продуктивности и большую сбалансированность рабочего времени и личной жизни; 64% компаний имеют оборудование для видеоконференций в переговорных комнатах типа «аквариум» (huddle rooms)².

Общие правила организации деловых видеоконференций известны: заранее подготовьте презентацию и отрепетируйте ваше выступление (если оно предполагается), особенно если это ваше первое онлайн выступление; подготовьте ваш (домашний) офис (чистый фон, хорошая освещённость, не садитесь на фоне окна (avoid window backdrops), отсутствие посторонних звуков, на экране должно быть видно ваше лицо и руки); заранее познакомьтесь с оборудованием и изу-

¹ <https://trueconf.ru/videokonferenciya.html>

² <https://www.lifesize.com/en/video-conferencing/what-is-video-conferencing/>

чите возможности платформы, на которой вы общаетесь; проведите пекличку (и одновременно техническую проверку: все ли участники видят и слышат друг друга); обращайтесь к участникам по имени; объявите цели и задачи встречи, озвучьте план (повестку) и старайтесь придерживаться его на протяжении всей встречи; определите роли (модератор, секретарь и т. д.); начинайте и заканчивайте встречу вовремя; называйте себя, когда начинаете говорить (если нужно) или представляйте выступающих, если вы модератор; говорите в микрофон, смотрите в камеру; не поворачивайтесь к камере спиной, не загораживайте её; используйте наушники в людных местах; выключайте микрофон, когда закончили говорить (но не забывайте его включать, когда начинаете говорить); говорите по очереди, не перебивайте друг друга, не говорите одновременно, избегайте фидбэков типа ‘yes ... hmmm’ во время дискуссии, дожидитесь конца реплики или выступления; делайте паузы, чтобы получить обратную связь; задавайте уточняющие вопросы, если что-то непонятно; используйте демонстрацию экрана и доску для рисования; комментируйте технические неполадки; если вы записываете телеконференцию (что может помочь вам избежать лишних разговоров (off topics)), предупредите об этом всех участников; благодарите друг друга за участие, вопрос, дискуссии и т. д.; не отключайтесь, не попрощавшись (do not ghost).

Таким образом, мы имеем дело с новой стандартной ситуацией с определёнными правилами поведения (video conference etiquette). Исходя из этих правил, для участия в видеоконференции всем её участникам необходимо уверенно владеть репертуаром языковых средств, необходимым для успешной онлайн коммуникации. Эти языковые средства можно разделить на несколько групп.

В первую группу можно включить основные термины, которые используются на платформах типа Zoom: Zoom app (приложение), scheduling (резервирование времени для онлайн встречи), meeting (встреча), recurring meeting (повторяющаяся встреча), meeting ID (идентификационный номер встречи), virtual meeting room, Zoom room (виртуальная комната для встречи), waiting room (зал ожидания), host/co-host (организатор/со-организатор), participants/attendees (участники), whiteboard (доска), chat room (чат), breakout rooms (комнаты групповых обсуждений), remote screen (PC) sharing (демонстрация экрана), streaming (трансляция), Bring Your Own Device (BYOD) – просьба принести свое оборудование (для онлайн встречи).

Во вторую группу – выражения с ними: to schedule a call, to launch a Zoom meeting, to sync Zoom to your calendar, to touch up your appearance,

to be in a Zoom meeting, to join a meeting room, to turn your video and microphone on and off, to invite other meeting participants, to chat with other meeting participants, to record the meeting (on the computer or to the cloud), to share computer screen (presentation, your PC), to lock the meeting, to mute/unmute yourself, to chime in for a brief second, to eliminate voice echoing, to cut down on distracting background noise.¹

В третью группу включим стандартные фразы, которые используются для организации онлайн общения. Важно, чтобы учащиеся использовали именно стандартные фразы, и не пользовались кальками с русского языка. Приведём примеры.

Roll call – calling of the names of people from a list (roll) to determine the presence or absence of the listed people – переключка (*букв. англ.* – «поименное голосование»). Phrases: Welcome to the conference call. / Is everyone online? / Is John on the line? / Do we have Sam on the call?

Technical check: If someone is too loud or too soft, we could address the problem now.

Starting the call: As you know, today we are discussing.... / Did everyone receive the agenda? / Has everyone received the agenda?

Identify roles: moderator, minute taker, etc.

Nominating a speaker: Amy in California, do you have anything you'd like to add? / John in Boston, could you tell us something about the proposed solution, please?

Introducing/Announcing yourself on the call: Hello, it's Sandra speaking. (It's useful to say 'Hello' first as the first word is often lost. If you say your name first, other participants may miss your name.)² / This is Chad in Stuttgart. Could I say something?

If someone enters the room: One moment please, Emmy from HR has just joined us.

Dealing with mikes: Can you/you all hear me? / Can everyone mute themselves, please? / If you are not speaking, please put yourself on mute. / You're on mute! / Sorry, I was on mute.

Overcoming sound issues: The sound quality is not good (poor), could you speak up please? / John, I can hear background noises, please can you put yourself on mute when you are not talking? / The sound isn't working. / We lost you for a minute there. / I'm getting really bad feedback. / Please use your headset.

Dealing with the camera: The camera isn't working.

¹ Zoom Glossary <https://telsupport.brookes.ac.uk/articles/zoom-glossary/>

² <https://abbeycommunication.com/useful-phrases-for-conference-calls/>

Sharing your screen: Can everyone see my screen? / Can everyone see the slides? / I'm sharing my screen, can everyone see it? / I'm uploading the document now, can you see it? / I can't see slide three.

Uploading/downloading: Has the presentation loaded? No, it's still loading. / I'm uploading the document now. / Have you downloaded the file?

Managing people in discussion: Please use the 'raise your hand' indicator if you want to speak.

A moment of silence: Sorry everyone, we're looking for the PowerPoint slides. Please give us a second.

Blocking an interruption: You are talking over each other, I can't hear what anyone is saying. / Sorry Helen, could we let Ken finish, please?

Taking a break: I will restart the session. / Sorry, I need to jump on another call. / Let's take this offline. / Can we deal with that on next week's call, please?

Technical problems on your end: I have a problem with the (Internet) signal (connection). / I think there's a problem with the line. We're looking into it now.

Technical problem on the other end: Unfortunately, we can't hear you very well. Could you check the connection on your end?

Finishing the call: Conscious there's only five minutes left. / Let's finish / close the call. / Let's wrap up and close the call. / I'll confirm our next meeting by email. / Thank you for your contribution/participation/ideas.¹

Отдельного обсуждения требует понятие *effective virtual presence* (эффективное присутствие онлайн), которое включает умение пользоваться камерой, контролировать свое изображение, выбирать правильный (нейтральный или виртуальный) фон, обеспечивать хорошую слышимость (без посторонних звуков), правильно использовать вербальные и невербальные средства общения (мимику, жестикуляцию) и паралингвистические средства общения.

Язык тела может эффективно присутствовать и в онлайн коммуникации при правильной её организации. Существует множество рекомендаций, как эффективно пользоваться языком тела онлайн, например:

- Make constant eye contact.
- Sit back so people can see your complete gestures.
- Smile and nod – a lot.
- Sit straight and lean slightly toward the screen.
- Avoid touching your face.

¹ См.: <https://www.targettraining.eu/teleconference-tips-and-phrases/>
<https://abbeycommunication.com/useful-phrases-for-conference-calls/>

- Mirror the other person's body language.
- Use an uncluttered background [Yuan, 2020¹].

Профессор Мерья Карппинен, директор Языкового центра Университета прикладных исследований (Финляндия), считает, что заметить прикосновение к человеку в виртуальной коммуникации может, например, обращение к нему по имени [Карппинен, 2020].

Владение невербальной онлайн коммуникацией включает и умение правильно использовать паралингвистические средства общения, например, в чате (пунктуационные знаки, несколько одинаковых букв (Wooooo!), капитализацию, курсив, GIF изображения, emoji, анимированные memoji. Например, сейчас различается употребление “Ок” и “Ок.” (с точкой) как две разных реакции: первая – нейтральное согласие, а вторая – неохотное или вынужденное согласие (типа «Ну, ладно!»). Паралингвистические средства также могут способствовать большей выразительности онлайн коммуникации, если, однако, они не будут доминировать в ней [Бугреева, 2021, с. 24-34].

Отработка перечисленных навыков сейчас возможна в естественных условиях, так как общение сейчас в основном проходит в дистанционном режиме.

Заключение

В англоязычной коммуникации, кроме лексико-грамматического оформления высказывания и правильного произношения слов, совершенно необходимо знать стратегии коммуникативного поведения, владеть определёнными речевыми приёмами, уметь выбирать адекватные языковые средства для стандартных речевых актов и «ритуальных» ситуаций.

Целенаправленное и системное обучение англоязычному коммуникативному поведению может складываться из четырёх конкретных направлений: 1) обучение правилам, принципам и стратегиям коммуникации на английском языке; 2) обучение основным речевым приёмам, характерным для англоязычного коммуникативного поведения; 3) обучение ситуативным речевым актам; и 4) стандартным «ритуальным» ситуациям общения на английском языке. К формированию англоязычного коммуникативного поведения совершенно необходим междисциплинарный подход.

¹ Yuan, Kate (2020). Zoom tips: 7 ways to improve on-screen body language <https://enterpriseproject.com/article/2020/8/zoom-tips-body-language>

Подход, который предлагается в данной статье, основывается на понимании коммуникации как процессе кодирования-декодирования языковых и культурных компонентов высказывания и анализе ситуации общения. Язык представляется обучающимся как система кодов, и задача коммуникантов – научиться кодировать на другом языке то, что они хотят сказать, и декодировать то, что говорит собеседник.

Особое значение формирование англоязычного коммуникативного поведения имеет в практике обучении взрослых иностранным языкам. Поэтому предлагаемый подход основывается на принципах, концепциях, моделях и технологиях андрагогики и использует техники *педагогического дизайна*.

В ходе исследования была выявлена фрагментарная представленность в учебных пособиях тех составляющих англоязычного коммуникативного поведения, которым мы предлагаем обучать системно. Анализ результатов собеседований на английском языке 52 сотрудников компании ABC показало, что большинство из них не владеют 1) *стратегиями англоязычного коммуникативного поведения*; 2) конкретными *речевыми приемами*; затрудняются с выбором адекватных 3) *ситуативных речевых актов*; и не знают, как себя вести в 4) *стандартных «ритуальных» ситуациях общения*.

В ходе исследования были описаны основные правила, принципы и стратегии коммуникации на английском языке (включая коммуникацию, опосредованную электронными средствами); выделены основные речевые приёмы, ситуативные речевые акты и стандартные «ритуальные» ситуации общения; описаны методические приёмы обучения взрослых этим элементам англоязычного коммуникативного поведения. Отдельно рассматривается обучение невербальной коммуникации.

Особое значение сейчас приобретает обучение онлайн коммуникации (вербальной и невербальной). Выделены психологические, технические и организационные трудности организации виртуального общения. Обучение онлайн коммуникации рассматривалось на примере организации деловых видеоконференций.

Экспериментальное обучение группы взрослых вышеназванным элементам англоязычного коммуникативного поведения в устной и письменной коммуникации показало, что это можно делать уже на ранних этапах обучения, обучение даёт достаточно устойчивый результат и реально приближает обучающихся к естественному коммуникативному поведению.

Целесообразно разрабатывать методику обучения коммуникативному поведению в курсе обучения иностранному языку. Перспективой данного исследования может являться разработка и апробация учебного

пособия для взрослых, а также электронного приложения для обработки речевого материала. Проблемы, описанные в статье, актуальны для преподавателей, обучающихся, переводчиков, всех участников англоязычной коммуникации, включая её дистанционную форму.

1.5. Обучение студентов поколения Z в период пандемии

Представители поколения Z составляют основной поток студентов, которые в настоящее время учатся в вузах [Mohr, 2016, p. 86]. Их жизнь немыслима без айфонов, wi-fi, многочисленных приложений и различных социальных сетей. Эти средства коммуникации являются частью их повседневной жизни [Hidvégi, 2016, p. 174]. Инстаграм и фейсбук для них – некий электронный ежедневник, отражающий их стиль жизни [Prensky, 2004, p. 4]. Неудивительно, что представители поколения Z, выросшие на Instagram, YouTube и Snapchat, являются умелыми и продвинутыми пользователями социальных сетей [Vijelag, 2019, p. 257]. В Интернете они слушают музыку, смотрят видео, узнают и делятся новостями, а также общаются [Fromm, 2018, p. 111]. Интернет для них – это вторая натура [Duffett, 2017, p. 22]. С точки зрения этого поколения, физический и виртуальный миры естественным образом объединены [Larkin, 2018, p. 233]. Поколение Z проводит свободное время в Интернете, одновременно просматривая видео, выполняя домашние задания и общаясь со сверстниками [Hidvégi, 2016, p. 174]. Следовательно, им нравятся параллельные процессы и многозадачность [Khan, 2019, p. 518] и лучше всего у них получается работать в сети. Они предпочитают смайлики, мемы и картинки, а не текст [Prensky, 2004, p. 2], поскольку им нравится быстро получать информацию [Lanier, 2017, p. 289].

У них совершенно иной подход к обучению [Csobanka, 2016, p. 64], чем у предыдущих поколений, заключающийся в восприятии только того, что интересно, а также в высокой склонности к самообучению через интернет. Таким образом, им совершенно не интересно просто прийти на занятие и составить конспекты, которые потом нужно проштудировать к экзамену, вместо этого они хотят принимать активное участие в процессе обучения [Kozinsky, 2017, p. 1], более того, им важно сотрудничество с преподавателем, инструктором. Поколение Z лучше всего реагирует на визуальный контент, поэтому они эффективнее учатся с помощью интерактивных инструментов, совместных проектов, а не традиционных занятий. Наиболее подходящими методами обучения для поколения Z являются интерактивные методы обучения, кейсы,

игры, участие в различных проектах, которые принесут им практические знания [Palfrey, 2008, S. 289-291].

Для них компьютерные технологии всегда были частью повседневной жизни. Они считают, что должны иметь возможность легко сочетать теоретический опыт с личным, используя одни и те же инструменты. Они воспринимают обучение как непрерывный процесс, который может происходить когда угодно и где угодно, а не только в аудитории. Это связано с тем, что они привыкли иметь неограниченный доступ к информации [Kozinsky, 2017, p. 1]. Как цифровые аборигены [Palfrey, 2008, S. 12], поколение Z ожидает, что цифровые инструменты обучения будут полностью включены в их образовательный процесс, поэтому дистанционное обучение как нельзя лучше подходит для студентов данного поколения. Таким образом, актуальной задачей для преподавателей является применение эффективных интерактивных методов преподавания при дистанционном обучении.

В целом, можно сказать, что основные виды и формы учебной деятельности на дистанционных занятиях не отличаются от очных. Пипилян Н.Ю. отмечает, что дистанционное обучение стало неотъемлемой частью традиционных образовательных технологий [Пипилян, 2020, с. 198]. К таким видам деятельности относятся: дискуссии, презентации, эвристические беседы, семинары, деловые игры, создание проектов и т.д. Все эти виды деятельности побуждают студентов поколения Z принимать участие в образовательном процессе и мотивируют их к анализу полученной информации, к размышлениям, высказыванию и отстаиванию своей позиции, к развитию самостоятельной деятельности, которая является также одним из важнейших направлений современной педагогики [Рунова, 2020, с. 79].

Учитывая вышеупомянутые характеристики поколения Z, образовательный процесс в дистанционном режиме необходимо выстраивать на основе интерактивных методов обучения, которые помогут сделать процесс обучения более эффективным, качественным и интересным [Лескевич, 2020, с. 3]. Термин «интерактивный», то есть взаимодействующий, определяет специфику интерактивных методов обучения [Белякова, 2019, с. 171], то есть это понятие подразумевает диалог педагога со студентом и студента со студентом, другими словами, интерактивные методы рассчитаны на взаимодействие студентов не только с преподавателями, но и между собой [Арустамян, 2018, с. 7]. Лескевич утверждает, что подобный подход удовлетворяет спрос студентов на инновационные, перспективные формы обучения и коммуникации, а также их

интерес к современным IT- технологиям, более того, происходит адаптация студентов к современным разработкам, развиваются их компьютерные навыки, которые являются слагаемыми успеха на современном рынке труда [Ляскевич, 2016, с. 101].

Ляскевич также добавляет, что при переводе на интерактивные методы обучения, студент должен стать активным участником учебного процесса, а роль преподавателя сводится к наставничеству. Таким образом, сейчас функция преподавателя изменилась [Ляскевич, 2020, с. 3]. По словам Стиллмана, современный преподаватель – это нечто большее, чем распространитель знаний и навыков, ему необходимо понимать, что студенты воспринимают знание, как нечто меняющиеся, что делает классический стиль преподавания, когда преподаватель стоит перед аудиторией и вкладывает знания в головы студентов, менее эффективным. Преподаватель должен понимать свою роль: он прежде всего наставник, который направляет студентов, смотрящих на экран или работающих друг с другом в небольших группах. Необходимо отметить, что современные преподаватели должны быть на равных со своими студентами в знаниях информационных технологий, если они хотят заинтересовать и мотивировать студентов на дальнейшее получение знаний. Преподаватель не может просто взять отсканированный текст и разместить его в сети интернет. Занятия должны быть интерактивными, поскольку студенты хотят, чтобы контент был увлекательным, познавательным и максимально приближен к современным реалиям [Стиллман, 2018, с. 218-219]. И только при выполнении всех этих условий, обучение в дистанционном формате будет эффективным.

Как отмечалось ранее, для более результативного обучения поколения Z необходимо использовать интерактивные методы обучения, поскольку они отличаются вариативностью и гибкостью и могут быть применены на всех этапах обучения. Более того, они могут быть использованы для различных видов деятельности, таких, например, как исследовательская, проектная, а также для дополнительных и индивидуальных заданий [Исламова, 2007, с. 48].

Применение интерактивных средств обучения – это основной фактор развития современного образования, улучшения его качества при помощи формирования образовательного процесса на базе диалогового обучения. Подобная форма обучения мотивирует студентов, развивает необходимые практические и теоретические навыки, а также совершенствует методику преподавания в вузах. При использовании интерактивных средств обучения решается несколько задач: возможность подготовки студента к самостоятельному поиску и изучению материалов,

таким образом, активизируя познавательную деятельность к изучаемой дисциплине; развитие умения распределять силы и время для большей эффективности в учебе (тайм-менеджмент); более того, они помогают создать атмосферу заинтересованности; расширить спектр видов групповой или проектной работы для получения необходимого опыта коммуникации [Ваганова, 2020, с. 136].

В заключении статьи, основываясь на изученных характеристиках поколения Z, сделаем вывод о том, что для современных студентов интерактивные средства обучения являются одними из наиболее эффективных инструментов образовательной деятельности, которые сделают учебный процесс в период пандемии увлекательным и результативным.

1.6. Обучение филологов творческому письму: методы прагмалингвистического моделирования

Литературное мастерство, или творческое письмо (в англоязычной традиции известное как Creative Writing), – это дисциплина с многовековой историей, которая, однако, лишь недавно стала преподаваться в университетах. От романтического восприятия гения мы перешли к более прагматическому подходу, который допускает, что авторами не рождаются, а становятся, а творческое письмо как ремесло можно преподавать, навык можно тренировать, а приемы осваивать, хотя талант никто не отменял.

В эпоху цифровизации и нарративной экономики навык создания текста как средства продвижения личного бренда востребован как никогда. Люди учатся писать тексты в соцсетях, в блогах, привлекать внимание не только за счет содержания, но и формы письменного высказывания. Это приводит многих к пониманию того, что творческому письму надо учиться, им нельзя овладеть с наскока.

Помимо подготовки будущих профессиональных писателей, курсы творческого письма преследуют и другие цели. Они могут быть включены в программу подготовки филологов и лингвистов, изучающих английский язык как иностранный, поскольку техники и приемы Creative Writing являются ценными инструментами в обучении языку и многим другим полезным в жизни навыкам. Творческое письмо развивает воображение обучающихся, аналитические и коммуникативные навыки, критическое мышление, учит их читать тексты с позиции создателя, а не только потребителя, взаимодействовать с текстом на более глубинном уровне (эмоциональном и интеллектуальном), повышает внутреннюю мотивацию к изучению языка, стимулирует их выходить за

рамки привычного, а также повышает самооценку [Creativity in the English Language Classroom, 2015].

Когда преподаватель английского, не являющийся носителем, берется за составление программы по Creative Writing для русскоязычных студентов, он неизбежно сталкивается с рядом трудностей, поскольку имеющиеся пособия по творческому письму [3, 4, 6, 7, 10, 13, 14], разработанные для носителей языка, необходимо адаптировать для другой аудитории, а учебники английского, созданные для наших студентов, в основном не содержат продуманного комплекса заданий, направленных на последовательное развитие навыков Creative Writing. Дефицит готовых материалов привел автора данной статьи к созданию собственных разработок [Shcherbinina, 2017], с опорой на существующие западные учебники, пособия, сборники упражнений по Creative Writing. Большим подспорьем в этом творческом процессе стал прагмалингвистический метод, разработанный на кафедре английского языкознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова Ириной Марковной Магидовой и ее учениками.

Данная статья содержит примеры заданий и излагает методические принципы, стоящие за ними, демонстрируя, каким образом прагмалингвистическое моделирование может быть использовано при обучении творческому письму. Предлагаемые материалы используются автором в рамках курса «Introduction to Creative Writing», который разработан для магистров второго года обучения кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ.

Прагмалингвистический регистр речи, прагмалингвистический функциональный стиль, прагмалингвистическое моделирование речи начали изучаться на филологическом факультете МГУ в конце 1970-х, а основные принципы были изложены в статье «Прагматическая лингвистика, прагмалингвистика и лингвистическая прагматика» (1978) О.С. Ахмановой и И.М. Магидовой [Akhmanova, Maguidova, 1978, с. 43-48]. Авторы использовали термин «прагмалингвистика» применительно к области функциональной стилистики, изучающей произведения речи, которые нельзя отнести к другим функциональным стилям. «В отличие от текстов, функциями которых является сообщение или воздействие, прагматические тексты имеют целью наглядно продемонстрировать то или иное явление языка и речи в рамках общей методологии преподавания языка» [Английский язык и литература в прагмалингвистическом освещении, 2018, с. 9]. Такие тексты создаются преподавателем для обучающихся и специально насыщаются определенными конструкциями,

примерами языковых явлений и пр., чтобы студентам было легче понять тему и усвоить материал.

Прагмалингвистическое моделирование развивалось под руководством профессора И.М. Магидовой в работах ее учеников (Терещенко Е.В., Завальская Г.П., Павлова Н.Т., Руденко Д.У., Прохорова М.Ю., Яковлева Е.В., Селеменова Л.В., Тюленев С.В., Михайловская Е.В., Корецкая О.В., Дечева Н.Г., Лебедева Т.О., Амочкина Е.А., Мельникова Н.В., Алексюк М.В.) с упором на прагмафонетику, прагмастилистику и прагмафоностилистику. Однако до сих пор методы прагмалингвистического моделирования не применялись в сфере преподавания творческого письма, каковое упущение мы постараемся исправить.

Одним из ключевых методов прагмалингвистики является так называемое «перенасыщение» (*oversaturation*), при котором создается текст, содержащий избыточное количество примеров рассматриваемого явления. К примеру, если надо потренировать повествовательные времена (*narrative tenses*), учитель может составить текст с увлекательным сюжетом, в котором будут присутствовать в большом количестве глаголы в разных видовременных формах. Как будет продемонстрировано ниже, этот метод применяется в учебниках по *Creative Writing*, однако используется недостаточно последовательно, бессистемно. Преподаватель, владеющий этим методом, может эффективно использовать его при составлении собственных разработок на уроках творческого письма.

Наряду с «перенасыщением», можно выделить также «недонасыщение», при котором составляется текст, намеренно лишенный определенных черт, отсутствие которых обучающиеся должны заметить и восполнить. Таким образом, предлагаемый для анализа текст характеризуется избыточностью или нехваткой существенных признаков (*the text is “overwritten” or “underwritten”*).

Еще одним важным прагмалингвистическим методом считается метод сопоставления (*confrontation*). Моделирование в данном случае предполагает сравнение текста с одним или несколькими его вариантами. Например, могут сопоставляться различные издания одного и того же литературного произведения, авторский и редакторский варианты; могут сопоставляться аллюзивные фигуры речи в «первоначальном» и «заимствующем» текстах и т.д. [Английский язык и литература в прагмалингвистическом освещении, 2018] При обучении творческому письму можно сопоставлять отрывки из литературных произведений признанных авторов и тексты прагмалингвистического регистра, созданные преподавателем (с использованием приемов «перенасыщения» или «недонасыщения»). Вначале перед студентами будет стоять задача

определить, чего не хватает прагматическому тексту, чем он хуже оригинала. Впоследствии задача может усложниться: оригинал не представляется, есть только прагматический текст, а студенту предложено самостоятельно доработать несовершенный вариант, максимально улучшив его.

В настоящей статье предлагается анализ примеров, адаптированных из западных пособий по творческому письму для работы со студентами-филологами или составленных самим автором на базе существующих материалов. Эти задания демонстрируют, каким образом методы прагмалингвистического моделирования (перенасыщение, недонасыщение, сопоставление) могут использоваться при подготовке материалов курса по литературному мастерству на иностранном языке, как это позволяет познакомить обучающихся с приемами творческого письма и улучшить их навыки создания собственных произведений письменной речи на английском.

В начале курса один из установочных семинаров целесообразно посвятить теме «Abstract versus concrete writing» (умение найти точные слова). Начинающих писателей часто призывают показывать, а не рассказывать (принцип «show, don't tell»). Это значит, что надо с осторожностью относиться к абстрактным словам и избегать неконкретных описаний.

Из этого правила вытекает несколько следствий, когда речь идет о выборе точных слов. Например, рекомендуется удалять лишние наречия и заменять их на живые, динамичные глаголы ("he dashed across the street" instead of "he ran quickly"). Иногда, напротив, вместо того, чтобы убирать ненужные слова, надо вставить то, чего не хватает, сделать описание более подробным и развернутым, чтобы оно прозвучало более убедительно.

Обучающиеся должны понять, как использовать все каналы восприятия, все органы чувств, чтобы добиваться объемной картинки в тексте. В этой связи особенно наглядными являются примеры, приводимые Дженет Барроувэй (Janet Burroway) в пособии о литературном мастерстве под названием «Writing Fiction». Воспользуемся методом сопоставления и сравним два текста: первый представляет собой «скелет», сухую выжимку, он не показывает, а рассказывает; второй текст – это расширенная, дополненная, более убедительная версия первого [Burroway, 1995, p. 60-61].

Abstract vs Concrete.

Text 1	Text 2
<p>Debbie was a very stubborn and completely independent person, and was always doing things her way despite her parents' efforts to get her to conform. Her father was an executive in a dress manufacturing company, and was able to afford his family all the luxuries and comforts of life. But Debbie was completely indifferent to her family's affluence.</p>	<p>Debbie would wear a tank top to a tea party if she pleased, with fluorescent earrings and ankle-strap sandals. “Oh, sweetheart,” Mrs. Chiddister would stand in the doorway wringing her hands. “It’s not <i>nice</i>.” “Not who?” Debbie would say, and add a fringed belt. Mr. Chiddister was Artistic Director of the Boston branch of Cardin, and had a high respect for what he called “elegant textures,” which ranged from handwoven tweed to gold filigree, and which he willingly offered his daughter. Debbie preferred her laminated wrist bangles.</p>

В тексте №1 упрямство, независимость, безразличие условного персонажа по имени Дебби – это абстракции, которые не вовлекают читателя в повествование. В тексте №2 вместо абстракций используются конкретные детали, которые позволяют оживить образ. Текст №2 требует определенных фоновых знаний социо-культурного вертикального контекста. Конкретные детали выступают в качестве инструментов создания образа персонажа. Реплики диалога, графические средства (курсив) помогают читателю представить Дебби и ее родителей. Текст №2 также отличается тем, что не навязывает читателю никаких суждений в отношении персонажей, а лишь показывает их, предоставляя читателю составить собственное мнение о них.

Чтобы показать, какие опасности для начинающего писателя таят в себе абстрактные слова, есть смысл обратиться к эссе Чака Паланика “Nuts and Bolts: “Thought” Verbs” [Palahniuk]. Он призывает авторов избегать таких глаголов, описывающих мыслительную деятельность, как think, know, understand, realize, believe, want, remember, imagine. Они недостаточно точны, не позволяют читателю представить конкретную сцену или персонажей. По мнению Паланика, лучше описывать действия и придумывать детали, которые заставят читателя додумывать и

воображать, любить или ненавидеть героев, а не делать всю работу за читателя.

Сопоставим два варианта одного описания: с глаголами мышления и без них. В первом случае автор рассказывает о воспоминаниях персонажа, а во втором показывает, как именно все происходило, воссоздавая картину в подробностях.

Таблица 2

Thought verbs.

With “thought” verbs: telling	Without “thought” verbs: showing
Wanda remembered how Nelson used to brush her hair.	Back in their sophomore year, Nelson used to brush her hair with smooth, long strokes of his hand.

На следующем этапе студентам предлагается переписать первый, неудачный вариант самостоятельно, избегая абстрактных общих слов и добавляя требуемые детали. Можно составить задание на основании вышеназванного эссе Чака Паланика. Слова, выделенные курсивом в предложениях (см. ниже) – это те глаголы, которых надо избегать, вместо них придумывая описания с опорой на разные органы чувств, которые показали бы читателю косвенно, что на уме/в душе у героя.

- Lisa *hated* Tom.
- Adam *knew* Gwen *liked* him.
- Marty *imagined* what his day would be like.
- Nancy *recalled* the way she had felt in her childhood room.
- Larry *knew* he was a dead man.

В своем эссе о секретах писательского мастерства “Don’t Use Adverbs and Adjectives to Prettify Your Prose” [Noble] Вильям Ноубл обращает наше внимание на то, что начинающие авторы зачастую злоупотребляют прилагательными и наречиями. Лишние слова можно опустить без ущерба смыслу. Наречия порой ослабляют драматизм высказывания, не добавляют ничего существенного описанию, рассказывают, вместо того, чтобы показывать.

Текст, перенасыщенный прилагательными, становится рыхлым. Вильям Ноубл дает два варианта одного и того же описания: первый – многословный, что ослабляет эстетическое воздействие; второй – отредактированный, более компактный, без лишних слов.

Таблица 3

Adjectives.

Text 1: wordy	Text 2: lean

The dark, dreary house had an empty, suspicious feel to it, the thick air stale and sour with undefined, scary kitchen odors.	The house had an empty feel to it, the air stale with undefined kitchen odors.
---	--

Ниже приводится предложение, которое обучающиеся должны переделать, убрав ненужные слова и оставив лишь необходимые.

- I walked slowly and hesitantly down the darkening alley, breathing harshly and laboriously, hopefully trying to be quiet but fearfully fretting that I was noisily and dangerously announcing my presence [Hartigan, James, 2014, p. 56]

Когда начинающим авторам приходится писать диалоги, они зачастую подбирают большое количество синонимов, чтобы не повторять глагол «say» (exclaim, cry out, enquire, suggest, argue etc.). Если в научной речи принято использовать разнообразные глаголы для передачи косвенной речи, то в англоязычной художественной прозе это не работает. Применим метод сопоставления и рассмотрим два варианта одного текста [Hartigan, James, 2014, p. 67].

Таблица 4

Reporting verbs.

Text 1	Text 2
It was no good. Tom needed help so he decided to go to the library. ‘Hello?’ he enquired . ‘Is anybody there?’ ‘Yes, I am,’ affirmed Jane, ‘but please keep your voice down.’ ‘I’m looking for a book,’ he whispered , ‘about building a spaceship.’ ‘What sort of spaceship?’ she quizzed . ‘One that will get as far as Mars,’ he explained . ‘Try DIY,’ she replied . ‘Over there on the right.’	It was no good. Tom needed help so he decided to go to the library. ‘Hello?’ he said. ‘Is anybody there?’ ‘Yes, I am,’ said Jane, ‘but please keep your voice down.’ ‘I’m looking for a book about building a spaceship.’ ‘What sort of spaceship?’ ‘One that will get as far as Mars,’ he said. ‘Try DIY. Over there on the right.’

В первом варианте глаголы речи обращают на себя внимание, отвлекая от содержания диалога. Во втором варианте глаголы речи выполняют простую функцию: показать, кому принадлежит та или иная реплика.

В рамках курса по творческой письменной речи студентам в определенный момент дается задание написать свой собственный рассказ. На подготовительном этапе они работают с голой фабулой («undersaturated» text) и учатся расширять и углублять текст, наполняя его диалогами, описаниями, деталями, важными для характеристики персонажей и пр. Например, есть такой «скелет»:

“Tom went to the shop. The weather was awful. He met Penny, a girl he vaguely knew. She smiled at him and he asked her for a date. She said yes, and they arranged a time and place. He went home happy but then remembered he’d forgotten to do any shopping.” [Hartigan, James, 2014, p. 70]

Это нельзя назвать рассказом, мы ничего не знаем о мотивах героев, их желаниях, о конфликте; место действия названо, но не показано; не хватает конкретной информации и деталей, которые бы оживили персонажей; диалог пересказан, а не прописан. Но это дает стартовую точку, основу, на которую могут опереться обучающиеся, если им сложно придумывать свои сюжеты.

Примеры, рассматриваемые в данной статье, демонстрируют, как методы прагмалингвистического моделирования (*over-/undersaturation*, *confrontation*) можно использовать в обучении творческой письменной речи. Студентам предлагаются модели-образцы, подражая которым они учатся писать, а также специально созданные преподавателем тексты, в которых чего-то существенного не хватает или, наоборот, что-то присутствует в избытке. Они развивают чувство языка, знакомятся с основными принципами, такими, как «показывать, а не рассказывать», учатся тщательно подбирать слова, убирать слова лишние, которые приукрашивают прозу, не добавляя ничего по сути. Таким образом, прагмалингвистическое моделирование позволяет создать материалы, которые делают обучение писательскому мастерству более наглядным и эффективным.

1.7. Кризисная и конфликтная коммуникация в PR

1. Введение

При разработке теории кризисной коммуникации, принципов такой коммуникации (к которым прежде всего относят своевременность информации, ее полноту, охват целевой аудитории, честность, сочувствие) становится ясно, что источники таких теорий находятся не только в антикризисном менеджменте, но и в психологии, социологии, политологии, риторике.

Антикризисный менеджмент – финансовый, управленческий, кадровый – включает в себя как составляющую **антикризисные коммуникации**. Вице-президент компании по коммуникациям является полноценным участником **антикризисной команды менеджеров**. Роль коммуникаций порой приоритетна, коммуникативные промахи могут свести на нет действия всех других участников антикризисной команды. Коммуникативная антикризисная программа (центрирование внешних коммуникаций; ограничение коммуникаций, наносящих вред репутации

компаний; мероприятия для прессы; работа с целевыми аудиториями) – полноценный компонент **антикризисного плана компании**.

Перед нами стоит специфическая профессионально-риторическая задача, так как понимание языковой личности ратора возможно и как понимание профессиограммы ратора в той или иной специальности. В центре внимания профессиональной риторики таким образом оказываются профессиональные риторы и их речевые портреты, их речевое поведение. Для такого речедеятеля, как специалист по связям с общественностью, показательно умение создавать медиатексты, в том числе оригинальные медиатексты, и умение организовывать события (ивенты). Что же диктует такому речедеятелю ситуация кризиса – явление, увы, достаточно частое в современном мире профессиональных коммуникаций. До 30% всех коммуникаций организаций вызваны кризисными обстоятельствами. С середины 70-х годов XX века разрабатывается теория кризисных коммуникаций. Показательно, что несмотря на гетерогенность кризисов (кризисы управления, финансовые, репутационные, производственные аварии, стихии и т.д.), на известную фазность кризисов (продром, предкризис, пик, завершение), мы сталкиваемся со схожими рецептами их исправления, что и дает право выделять такой вид риторики, как антикризисные коммуникации.

Таким образом, перед нами предстает предмет нашего исследования – **кризисный коммуникатор и стратегии его речевой деятельности**.

Исследование кризисной и конфликтной коммуникации в PR тесно связано с цифровизацией, качественно изменившей подходы к антикризисной коммуникации. Сегодня все мы поставлены в условия социального дистанцирования, но и без таковых субстратом в сетевую эпоху стали социальные сети, в них информация мгновенно передается, порой ее распространение носит вирусный характер. В социальных сетях сегодня нуждается каждый грамотно построенный план коммуникации: привлекает и дешевишна сетевой коммуникации, и личностно-массовый характер коммуникации, и фигура просьюмера.

Цель настоящей статьи – выявить и обсудить характерные особенности современной кризисной коммуникации как части **диджитал**.

Актуальность обращения к диджитал-сегменту обусловлена большой значимостью социальных сетей в общественной жизни, их влиянием на формирование коммуникативного поведения, культуры и мировоззрения пользователей, современной деловой культуры.

Социальные сети, с одной стороны, отражают ментальное состояние общества, а с другой стороны, являются инструментом их формирования, как стихийного, так и целенаправленного. Н.Д. Голев справедливо полагает, что «для успешного развития общества необходимо иметь научное представление об устройстве и функционировании данного сложного и противоречивого коммуникативного, когнитивного и социального феномена» [Голев, 2021, с. 5]. В гносеологическом плане социальные сети представляют собой новый объект, интересный для представителей разных научных дисциплин. При обращении к данной теме программу нашего исследования составляют следующие вопросы:

1. Каковы задачи антикризисной коммуникации, антикризисной коммуникации в сегменте диджитал?

2. Что такое репутация, какие определения данного понятия существуют?

3. Что такое формирование репутации фирмы? Из каких компонентов она состоит?

4. Что такое управление репутацией фирмы, из чего оно складывается?

5. Что такое формирование репутации в сети Интернет? На чем основывается управление репутацией в сети – SERM = search engine reputation management?

6. Что такое торговая марка? Почему торговая марка нуждается в формировании / управлении репутацией?

Управление репутацией в Сети – сравнительно новое направление теоретических исследований и коммерческой деятельности в Интернете. Поиск в поисковых системах Интернета мгновенно выводит нас к услугам в данной сфере.¹

В Сколкове издана и целая книга по SERM, ее авторы записали свои лекции, активно участвуют в семинарах.²

¹https://sermagency.com/ru/?gclid=EAIaIQobChMIivS844mn9AIVeAWiAx2yTwm-EAAYASAAEgILMPD_BwE

https://adves.com/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=new_poisk_sermsk&utm_term=serm%20%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D1%80%D0%B5%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B5%D0%B9&gclid=EAIaIQobChMIivS844mn9AIVeAWiAx2yTwm-EAAYAiAAEgIcI_D_BwE

<https://promo.ingate.ru/publications/chto-takoe-serm/>

² <https://sidorinlab.ru/knigi>

<https://www.ozon.ru/product/upravlenie-reputatsiey-v-internete-162335855/?sh=STnkrqL>

<https://www.youtube.com/watch?v=88nVX02sNnw>

Пристальное изучение этих и подобных ссылок дает понять, что речь идет о формировании имиджа в сети и ответах на негативные комментарии.

Социальные сети выступают не только удобной технологической площадкой для общения, самопрезентации, креативных практик, но и для презентации бизнеса. Это дешевый и эффективный метод создания репутации и поддержания ядра заинтересованной аудитории, особенно в ряде розничных бизнесов (фастфуд, социально-культурный сервис, индустрия красоты, торговля в розницу и т.д.).

При исследовании в Интернете кризисной коммуникации и техник имиджмейкинга показателна комплексность описания предмета исследования. Проблематика функционирования сетей многоаспектна и многогранна. Так, Н.Д. Голев отмечает философский, когнитивный, социально-психологический, психологический, юридический, медиакоммуникативный, педагогический, лингвистический аспекты такого исследования [Голев, 2021, с. 7]. Основным же аспектом здесь видится неотмеченный автором аспект коммерческий.

В данном случае лингвистический аспект актуализирован как специфический, самостоятельный предмет исследования социальных сетей. Он представляет собой, с одной стороны, проекцию перечисленных выше сторон исследуемого феномена – социальных сетей на сферу языка, речи, коммуникации и семиотики, их проявления в этой сфере. С другой стороны, лингвистический аспект выступает как целостный, системно организованный объект, рассматриваемый лингвистами с разных сторон. Является важным и лингвоконфликтологическое изучение социальных сетей, часто выступающих источником или средством разного типа конфликтов, в том числе таких серьезных, как информационные войны, черный пиар, попытки бесчестной конкуренции.

Ясно одно: в наши дни информация от просьюмеров быстро выкладывается в сеть, и тут элементарный просчет, недоработка, ошибка может грозить потерей целевой аудитории и даже потерей репутации, бизнеса. Известны хрестоматийные примеры о снижении продаж у компаний, торгующих пищей, о грязи в ресторанах, о которых появились ролики в Интернете. Такие ролики собрали миллионные аудитории в считанные часы после появления и потребовали решительных заявлений компании. Причем результаты просмотра объяснений и извинений топ-менеджеров даже не приблизились к цифрам просмотра самих роликов.

Н.Д. Голев отмечает и новизну исследуемого феномена, и тот факт, что в зарубежных исследованиях коммуникация в социальных се-

тях представлена в большей мере, хотя и здесь их лингвистическая сторона не подвергается системному исследованию. В основательном обзоре, посвященном исследованиям политических дискуссий в Интернете, Скотт Райт, известный специалист в данной области, отмечает, что исследования сетевой коммуникации связаны в основном с дебатами элитарных личностей на сайтах, направленных на развитие электронной коммуникации и поддерживаемых правительством. Автор высказывает мнение, согласно которому общению обычных граждан в общественных науках уделяется недостаточно внимания, что тем более удивительно, учитывая признание учеными важности и распространенности их политических бесед [Wright, 2012].

Вне пределов обсуждения социальными теоретиками остаются коммуникации граждан по поводу предоставленного обслуживания, качества товаров и услуг и т.д.

– **Материалы и методы.** Методами исследования являются методы оценки «управления репутацией в сети», риторический анализ текстов и действий профессионала-ритора в ситуациях кризиса. Источниками материала являются сайты отдельных компаний, медиаматериалы, записи пресс-подходов.

Рекомендуем начать знакомство с управления репутацией в Интернете с коммерческих сайтов, предлагающих подобные услуги, и посмотреть, как с этим обстоит дело в коммерческой фирме.¹

Показательны предложения выстраивания «бренда под ключ».²

В сети много информации, но следует обращать внимание на описание стратегий работы этих специалистов.³

¹https://dzhexpert.ru/serm/?utm_source=yandex&utm_medium=cpc&utm_campaign=moscowhot&utm_content=11352647151&utm_term=%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D1%80%D0%B5%D0%BF%D1%83%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8&yclid=7052107297717540241

<https://efsol.ru/articles/reputation-management-on-the-Internet.html>

<https://www.molvapro.ru/reputation?yclid=7058279682219234691>

²https://brandley.ru/brand/?utm_source=yandex&utm_medium=cpc&utm_campaign=pryamy_e_rsya_tver&utm_term=%D1%81%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B1%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0&utm_content=67363456.4744958696.11396450042.34888815235&yclid=7053201469020362099

³ <http://www.prstudent.ru/teoria/formirovanie-reputatsii-metodami-pr>

<https://studfile.net/preview/7330463/page:5/>

<https://epiccenter.ru/blog/problemy-pri-formirovanii-reputacii/>

https://studme.org/99564/menedzhment/formirovanie_ upravlenie_reputatsiye_organizatsii

<https://lib.sale/organizatsionnoe-povedenie-knigi/formirovanie-reputatsii-organizatsii-52252.html>

Конечно, все эти работы являются не научными, а скорее, методологическими. Здесь мы видим формирование отрасли коммуникативной практики по результатам грамотной методологически построенной работы. Наука как бы не успевает за передним краем коммуникативной практики. Прочитав вышеуказанные работы, зададимся вопросом, как формируется репутация в Интернете? Очевидно, что в этой деятельности, прежде всего, отражается опыт практической деятельности, хотя первые научные работы в сети тоже присутствуют [Козлова, 2011; Харчилава, 2013].

– **Обсуждение.**

Сетевизация PR – дискурса. Рассматривая *пиар коммерческий и некоммерческий*, занимаясь изучением блогов на сайтах традиционно печатных некогда СМИ, мы подступаем к фигуре просьюмера. Контент, генерируемый пользователями (UGC), повсеместно модерировается на сайтах онлайн-СМИ и в сетях, взаимодействие такого контента с бизнес-структурами показательно. В условиях кризиса пользовательский контент может создать и развенчать целые репутации, что доказывают скандалы с онлайн-комментариями в чрезвычайных ситуациях в ресторанах фастфуда. В роли актора конфликта выступает аудитория. Девиз сервисов нового поколения – социальность и мобильность. Стираются различия между потребителями информации и ее авторами. Блог-платформы, их доступность сделали публикацию в сети обычным делом [Богдановская, 2011; Шестеркина, 2014].

Контент, генерируемый пользователями, имеет свои риторические лингвистические особенности. Входит в моду интерактивность – это комментирование событий, создание групп пользователей. Сети позволяют довольно быстро распространять контент. **Концепция информационного фронта** предусматривает то, что в зоне социальных сетей сходятся разные голоса. Именно особенности организации такого контента, прежде всего интерактивность, непосредственность, лично-публичный характер, мгновенность, неформальность, делают этот информационный фронт привлекательным для пресс-службы и пиар – отдела.

При этом неформальные сети представляют собой краудсорсинговые платформы (в их оппозиции сетям клиентелистского типа). М. Кастельс писал о создании сообщества как самоорганизующейся локальной сети реально взаимодействующих в Интернете людей, использующих для этого то или иное, но общее для всей группы средство общения [Кастельс, 2016]. Показательна ценность горизонтальной и свободной коммуникации, глобальной свободы слова [Почепцов, 2005]. Данные

коммуникативные потоки очень интересны с языковой и коммуникативной точки зрения, так как это контент, медиатизирующий нашу действительность, борющийся за лайки и репосты, за привлекательность в глазах аудитории, некую сенсационность.

Нас привлекает и **анализ риторики комментария**. В комментариях проявляются и оценки, и бездоказательные утверждения, и мнения. Идет поиск аргументов, оценки могут быть выражены при помощи иронии, сарказма, оскорбления и др.; представленными могут быть самые экзотические точки зрения. Для лингвиста представляет интерес языковое оформление комментариев – в «неустной-неписьменной» электронной фактуре речи, все-таки приближающейся по обилию субстандарта и конвенциям к свободной устной разговорной речи [Трофимова, 2011].

Приведем пример из новостей о жизни пожилой, некогда очень известной актрисы, отдавшей свое жилье дочке и внучке и перебравшей жить в маленький поселок.

Оценим презумпцию всезнания аудитории, генерализацию ситуации, проекцию на свои собственные проблемы, бесцеремонность в суждении о прайвеси человека и т.д., иронию и оценки.

Анна Елисеева

Как это грустно. Как бы ни любил ты своих близких, нельзя же так себя не любить. Они молодые, заработают. Любой человек в старости должен жить в нормальных условиях. А дочь и внучка эгоисты, которым все это аукнется в их старости.

Елена Маркина

Как жалко, что заслуженная артистка живёт в таких условиях. Это бесчеловечно со стороны её родных. Почему внучка, живя в Англии, сдаёт здесь квартиру и забирает себе все деньги???? А этот подаренный от президента сервиз и открытка на юбилей, это что-то за гранью понимания. Очень её жалко.

Светлана Юсупова

Она не единственная в нашей стране, кто так живет. Пожилые люди работали, работали, не заработали на достойную пенсию? Очень маленький размер пенсии.

917692

Мы должны уважать выбор Тамары Ивановны, она сама захотела раздать свое жильё внучке и дочке. Мы можем осуждать только её аморальных дочь и внучку, которые согласились на такие подарки и тем самым обрекли на такое существование мать и бабушку.

Марина Трошина

9 часов

Дочь с внучкой, конечно, "молодцы" – изжили бабушку подальше и живут, как им удобно! Наверное, попробуй сказать плохо о них- ещё хуже будет, вот и терпит бедная женщина...

Лисичка

Читать больно. Никогда б я не отдала свою маму соцработникам. И не оставила в таких условиях. Что-то не так с воспитанием.

В любых классификациях психических состояний человека говорится о познавательном состоянии рефлексирования. Рефлексию невозможно объективизировать. Вовне направленный луч рефлексии обращает наше сознание на осваиваемый образ. Внутрь направленный луч рефлексии обращается к опыту личности, картинам, хранящимся в ее рефлексивной реальности, памяти, опыте. При этом образ окрашивается опытом, а отношение к опыту меняется. Рефлексия сопровождается значащими переживаниями («понял-пережил»). Точки фиксации рефлексии представляют собой отдельные интерпретации представленного образа, текста.

Блог сетевой коммуникации представляет собой гигантскую фокус-группу, объективизирующую то, как течет рефлексия. Высказанные интерпретации лежат в поле приемлемых суждений или представляют собой отклонения от нормативности. (А.А. Леонтьев остроумно отмечал, что никакая свобода интерпретации не заставит нас трактовать Элен Безухову как образец для подражания.) Сами участники фокус-группы отмечают в своих текстах, что их рефлексия сопровождается выраженными эмоциональными состояниями.

Сегодня активно обсуждаются плюсы и минусы интернет-коммуникации в самых разных ситуациях и условиях. Самым интересным является то, что вся Интернет-коммуникация служит для изменения читательской онтологии. Личностно-публичная интерактивная коммуникация оказывает влияние на психологический статус личности.

В новых условиях можно говорить о ряде факторов, определяющих и характеризующих вербальное поведение в комментариях. Одной из существенных характеристик большого числа блогеров является вербальная агрессия, проявляющаяся, прежде всего, в инвективности языка. Кроме самих постов, ценна возможность интеракции, комментирования (краудсорсинг). Многоголосие комментариев – это как толпа на античном форуме. Комментарии ироничны и даже токсичны, содержат вербальную агрессию, инвективы, иронию, языковую игру. Они полны оценочности, субъективности, указывают на уровень подготовки и уровень дискуссии аудитории.

Уже при первых исследованиях общения в сети высказывались наблюдения над характером коммуникации в ней (ироничность, агрессивность, аддикция, безграничные игровые возможности при анонимности масок и т.д.). Приведем примеры – подписчики «приобщаются к знаменитости», обсуждают свои психологические проблемы и межличностные проблемы, укоряют совершенно незнакомых людей. Тут и собственные проекции, и возможности психологического зеркала, и возможности коммуникации с единомышленниками. Такой блог представляет собой громадную фокус-группу из заинтересованных людей, отсюда и многообразие реакций. В любом случае показательно для участников умение выслушать, согласиться, поспорить, сформулировать свою точку зрения, выразить эмоциональную оценку.

Посмотрим теперь на риторические компетенции в антикризисном пиаре. Многочисленные материалы по политической рекламе, политическим технологиям, политическому пиару, коммерческому пиару позволяют заключить, что одной из функций риторики является понимание текстов, возможность не дать себя сбить на деятельность, невыгодную себе и обществу.

В условиях сетевизации политической культуры реальная жизнь часто замещается виртуальной, что приводит к несерьезному отношению к фактам, логике и, как следствие, насилию, последствия которого совершенно реальны и ощутимы. Существенны обстоятельства, в которых объективные факты менее значимы при формировании общеизвестного мнения, чем обращения к эмоциям и персональным убеждениям, когда рациональные убеждения проигрывают социальным стереотипам. Не так важна реальность факта, как важны последствия этой реальности. Добавляем сюда эмоциональную подпитку, которая отключает рациональное мышление – получаем искомое понятие. Осадок – это и есть конечная цель фейка, который формирует параллельный мир постправды.

Наиболее влиятельным фактором в подъеме Интернета в 90-е годы было освобождение информации от ограничений привычных медиа, которое, как предполагалось, сделает мировое сотрудничество более демократичным. Бытовало мнение, что чем больше человек получает и производит информации, тем больше он свободен. Однако спустя всего несколько лет стало ясно, что в этих надеждах было большое заблуждение.

Необходимо сказать и о потере новой прессой функции контроля. Несмотря на то, что ограничения, которые навязал средствам массовой информации закон, были в Интернете недействительными, исчезла

также и одна из самых важных функций прессы – способность отфильтровывать непроверенную информацию, ложные или искаженные «факты» и возмутительные претензии, предназначенные не только для того, чтобы злить публику, но и подстрекать целые группы людей, радикализировать их [Paveau, 2017].

Показательно состояние общественного сознания, в котором существенную роль играет политический постмодернизм и удивительная архаика в политической культуре в ответ на крах либеральной идеологии. Еще раз должна быть подчеркнута роль Интернета и социальных сетей в политической культуре. Очевидно, что политика постправды представляет в современных условиях политику пропаганды. Что касается фейк-ньюз в социальных сетях, то фейк-ньюз нужно маркировать.

Обратная сторона рассмотренного – навыки современного построения текста в медиа. В отличие от писателя журналисту нужна хлесткость слога, позволяющая эпатировать читателя, завоевать его внимание. Отсюда – увлечение языковой экзотикой, безмерная масса все новых варваризмов, слов молодежного и уголовного сленга, создание новых и специфических газетных приемов. Но рядом и клишированность как экономия средств выражения. В современном пространстве медиа нестрогие жанры вытесняют строгие, ощущается преодоление канцелярита (хотя обильны и новые бюрократизмы), меняется и круг газетных тем, сюжетов, происходит имитация разговорной речи. Можно вслед за О.А. Лаптевой говорить о стремлении в публицистической речи уйти от нормы строгого изложения через метафорическую простоту слога при минимуме терминологичности и с привлечением средств разговорной речи [Лаптева, 2003].

Ситуация кризисной коммуникации (произошло ЧП, влекущее крах репутации бизнес-субъекта) требует немедленного ответа. В нашем исследовании мы выделяем следующие жанры кризисной коммуникации: заявление для прессы, пресс-релиз, пост, статья и др., ивенты (прежде всего события общения с прессой и посты в Интернете), принципы кризисной коммуникации, каналы коммуникации и средства. В психологии речи встречаем такие стили кризисной коммуникации, как конфронтационный, кооперативный и др.

Изучение кризисного коммуникатора позволяет выделить в его арсенале техники кризисной коммуникации, техники совладания (психологической защиты), коммуникативный аспект стилистики поведения.

Отметим этапы исследовательской программы фокус-группы:

1. Отметьте причины увольнения популярного сотрудника CNN Суото и причины отставки его брата-губернатора. Какие средства коммуникации используют участники конфликта?

<https://www.bbc.com/news/world-us-canada-59536519>

2. Как соцсети задействованы в сообщении о землетрясении в Индонезии? Приведите примеры пользовательского контента на сей счет:

<https://www.bbc.com/news/world-asia-59532251>

3. Оцените масс-медийную, дипломатическую и другую коммуникацию в преддверии виртуальной встречи в формате "Путин-Байден". Какова главная проблема предстоящей встречи? Каков подход России к обсуждаемой проблематике?

<https://www.bbc.com/news/world-europe-59533689> (Ссылки на внешний сайт.)

<https://www.bbc.com/news/world-europe-59415885> (Ссылки на внешний сайт.)

<https://www.bbc.com/news/world-europe-59503762>

4. Предложите текст заявления для прессы по поводу расследования трагедии в Висконсине, США

<https://www.bbc.com/news/world-us-canada-59369492> (Ссылки на внешний сайт.)

5. Предложите текст заявления для прессы китайской теннисистки

<https://www.bbc.com/news/world-asia-china-59368774> (Ссылки на внешний сайт.)

Выявлено, что в кризисе требуются психологические знания и умения. Налицо актуальность **проблемы личностных техник в кризисной коммуникации** – рефлексивность слушания, эмпатии, эмоционального интеллекта и т.д. В кризисной коммуникации проявляется и психологическая защита личности – специфические приемы переработки информации, адаптирующей ее к внутреннему миру с его гармонией, свободой и спонтанностью: *вытеснение, проекция, интроекция, слияние, рационализация, отрицание, регрессия, сублимация, реактивное образование* и др. Кризис и конфликт требуют элементарной психогигиены, стрессоустойчивости, борьбы с фрустрацией, умения включить психологическую самозащиту, копинг-механизмы.

Перед нами – большая коммуникативная традиция в конфликтологии, привлечение психоаналитических моделей, психодинамических моделей конфликта, изучение групповой динамики, фрустрационного и агрессивного поведения. Стратегии выхода из конфликта представлены стилями конкуренции, уклонения, приспособления, сотрудничества, компромисса. Они выявляют универсальные коммуникативные стратегии кооперации и конфронтации [Слово в действии, 2000].

Здесь же мы сталкиваемся с психологическими аспектами лидерства, конформизма. Эти вопросы особенно актуальны для групповых и социальных конфликтов (спираль молчания, групповые нормы и правила, групповая динамика).

Актуальны подходы, разрабатываемые в русле когнитивных теорий кризисной коммуникации (теории равновесия, когнитивного диссонанса), где акцентируется внимание на согласованности-рассогласованности когнитивных структур личности в акте социальной перцепции. Интерес к техникам конфликтного поведения на межличностном уровне вводит нас в проблематику методов измерения и разрешения конфликтов. О психологии спора писал еще логик С.И. Поварнин. Множество стратегий черной и белой риторики, софистики, эристики имеют почтенную традицию в риторике и в психологии.

Отметим и подходы к переговорам, среди которых есть партнёрский (диалог) и конфронтационный (торг). Коммуникативный аспект имеет стилистика поведения на переговорах – альтруистический стиль, кооперативный стиль, конкурентный стиль, индивидуалистический стиль, агрессивный стиль.

Коммуникация в ситуации кризиса и конфликта нуждается в дальнейшей разработке, особенно в сегменте диджитал. Показательно, что она требует междисциплинарных коммуникативных умений и навыков, прежде всего психологических.

1.8. Методические приёмы формирования навыка устной речи у студентов неязыковых вузов: опыт использования интерактивных интернет-сервисов

Основной целью изучения иностранного языка является общение на нём с представителями других культур, что делает обучение говорению первостепенной задачей для преподавателя иностранного языка. Начиная изучать иностранный язык, все хотят научиться говорить на нём. Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе основывалось на чтении, понимании, переводе и реферировании узкоспециальных текстов, а также на изучении грамматики. В настоящее время акцент в преподавании иностранного языка сместился в сторону обучения коммуникации на профессиональные темы.

Согласно действующему в настоящий момент Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по большинству направлений подготовки, в результате обучения на ступени бакалавриата студенты должны сформировать универсальную

компетенцию УК-4, то есть быть способными осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(-ых) языке(-ах) [Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13.08.2020 № 1011 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция", 2020, с. 8]. Таким образом, целью обучения студентов неязыковых вузов становится формирование навыка речевого умения поддержать коммуникацию на профессиональные темы в ситуации делового общения.

Пандемия, начавшаяся в 2019 году, послужила толчком к поиску новых методик при обучении иностранному языку с использованием дистанционных технологий и интернет-сервисов. Опыт работы в ситуации дистанционного и смешанного обучения за последние три года позволяет провести анализ эффективности использования инструментов, представленных в сети Интернет для обучения устной речи студентов неязыковых вузов. Специальное исследование с привлечением студентов, изучающих дисциплину «Иностранный язык в сфере юриспруденции» на направлении подготовки 40.03.01 Юриспруденция в Ивановском государственном университете (общее количество – 62 человека), было проведено с целью разработки методики внедрения интерактивных интернет-сервисов в обучение говорению на профессиональные темы. В ходе исследования решались следующие задачи:

- 1) описать общие трудности, возникающие у студентов неязыковых направлений подготовки при обучении говорению на примере студентов юридического профиля подготовки;
- 2) отобрать интерактивные интернет-сервисы, применимые при обучении устной речи в условиях дистанционного или смешанного обучения;
- 3) оценить эффективность применения интернет-сервисов при обучении говорению на профессиональные темы;
- 4) разработать методические рекомендации по внедрению интернет-сервисов в процесс обучения профессиональной речи на примере направления подготовки юридического профиля.

Среди методов, используемых в ходе исследования, необходимо назвать метод наблюдения, метод анкетирования, элементарные приёмы обработки статистических данных, а также системный и субъектно-деятельностный методы, которые использовались при разработке методических рекомендаций.

Обучение устной речи на иностранном языке является сложным процессом и привлекает внимание специалистов по методике обучения иностранным языкам как в России, так и за рубежом. И. А. Зимняя и Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев изучали процессы производства речи с психологической и психофизической точек зрения. В трудах И. А. Бредихиной, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Р. П. Мильруда, Е. И. Пассова, Е. Н. Солововой заложены основы методики обучения иноязычному говорению. В работах С. В. Титовой большое внимание уделяется использованию информационно-коммуникативных технологий при обучении речи на иностранном языке. Среди зарубежных учёных-методистов, занимающихся разработкой методики формирования навыка говорения, можно назвать Д. Олрайта (D. Allwright), К. Бейли (K. Bailey), П. Ур (P. Ur), Т. Вудвард (T. Woodward) и других.

Говорение, как отдельный вид речевой деятельности, представляет собой выражение мыслей в устной форме и является трудным для изучающих иностранные языки. По мнению И. А. Бредихиной [Бредихина, 2018, с. 31-32], структурно говорение состоит из трёх частей: мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и контрольно-исполнительной. Мотивационно-побудительный компонент речевой деятельности связан с процессом целеполагания, при котором говорящий отвечает на вопросы зачем и с какой целью он продуцирует речь. На этапе анализа и синтеза речи говорящий отбирает хранящиеся в памяти слова и конструкции иностранного языка и встраивает их в речевое единство для осуществления своей цели. Контрольно-исполнительная составляющая в структуре говорения предполагает внешнее вербальное и невербальное оформление высказывания и контроль за правильностью оформления речи. Так, например, просодическая «правильность» англоязычной речи, её «нативность», является одной из целей обучения говорению [Лаврентьева, Орлова, 2021, с. 167-172]. Таким образом процесс речи на иностранном языке чётко структурирован и происходит поэтапно.

Этапы производства речи на иностранном языке имеют непосредственную проекцию на содержание обучения говорению. Среди компонентов содержания говорения И. А. Бредихина выделяет лингвистический, психологический и методологический компоненты, особо подчёркивая важную роль использования опор (языковых, речевых и содержательных) при обучении устной речи [Бредихина, 2018, с. 35]. При обучении монологической речи, например, учёный предлагает использовать такие виды опор как:

- наглядные материалы (фотографии, картинки, схемы и т. д.);
- текст;

- тема, сформулированная особым образом в зависимости от цели обучения;
- сентенция (крылатое выражение, афоризм, которые могут послужить поводом и мотивацией к речевой деятельности);
- экспозиция (сообщение в газете, объявление или другой короткий материал, который может послужить стимулом к дискуссии и выражению собственного мнения);
- заданная ситуация;
- ориентиры в виде плана, ключевых слов и т. д.

При обучении речи на иностранном языке студентов неязыковых направлений подготовки наиболее часто в качестве опоры используется текст. Использование текста в качестве опоры для обучения говорению на профессиональные темы безусловно имеет ряд преимуществ:

- высокая степень информативности и надёжность фактического содержания информации при правильном подборе текста преподавателем;
- полнота содержания по определённому вопросу, возможность видоизменения заданной текстом речевой ситуации с помощью различных упражнений;
- аутентичность текстового материала, высокое качество языкового материала и возможность использовать его в языковых упражнениях.

Однако за последние два десятилетия с развитием мобильных технологий значительно изменился наш способ восприятия информации – сегодня люди ориентированы скорее не на текстовую, а на визуальную информацию, о чём свидетельствует стремительное развитие такого нового направления информационного дизайна, как инфографика, суть которого сводится к созданию визуального контента, который позволяет быстро и понятно донести сложную информацию. Такие продукты инфографики, как таблицы, карты, диаграммы, – это те материалы, с которыми современному человеку приходится сталкиваться каждый день в своей профессиональной деятельности. Существует великое множество разнообразных пособий, помогающих ярко и красочно зашифровать с помощью современных интерактивных сервисов информацию в виде схем и таблиц. Однако вопросы применения инфографики при обучении иноязычному говорению до сих пор остаются не до конца изученными, хотя область использования визуальных опор при продуцировании речи безусловно является перспективной с точки зрения разработки конкретных методических приёмов их использования при обучении иноязычному говорению.

Вопросы применения визуализации при обучении иностранному языку подробно рассматриваются в трудах С. В. Титовой [Титова, 2014]. Проблема отбора интернет-сервисов для обучения устной речи студентов вуза находит своё практическое решение в работе Е. В. Вульфович [Вульфович, 2016, с. 11-15]. И. Ф. Веремеева и С. Н. Пепеляева предлагают методику внедрения интерактивных интернет-сервисов в мультимедийные проекты [Веремеева, Пепеляева, 2021, с. 51-65]. Исследование А. Буран и А. Филюкова посвящено изучению вопроса использования интеллект-карт в курсе иностранного языка для будущих инженеров [Buran, Filyukov, 2015, p. 215-218].

Проанализировав работы зарубежных специалистов, занимающихся проблемами образования, можно выделить следующие преимущества использования интерактивных интернет-сервисов в учебном процессе:

- интерактивные интернет-сервисы с визуальной опорой помогают студентам, вовлечённым в исследовательскую работу, лучше разобраться в изучаемой проблеме, а также получить более глубокие знания по вопросам исследования [Kotcherlakota, et al, 2013, p. 252];

- электронные интеллект-карты легко встраиваются в цифровую среду учебного заведения, а также в любую форму LMS, что делает подобные инструменты незаменимыми при дистанционном или смешанном обучении [Ono, et al, 2014];

- сервисы для создания визуальных опор помогают студентам планировать и логически выстраивать мысли при выполнении письменных заданий [Al Naqbi, 2011, p. 120-133];

- электронные интеллект-карты доказали свою эффективность при обучении новой лексике [Sahrawi, 2016, p. 245];

- использование электронных интеллект-карт в учебном процессе стимулирует познавательную деятельность студентов, развивая способность к постоянному обучению на протяжении всей жизни [Hanewald, 2012, p. 847-853].

В фокусе настоящего исследования находится опыт и методология внедрения интерактивных интернет-сервисов при обучении устной речи студентов, изучающих профессиональный англоязычный юридический дискурс с целью применения полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности. Выбор говорения, в качестве изучаемого вида речевой деятельности, обусловлен не только целями обучения и требованием Федерального государственного образовательного стандарта для студентов юридического профиля, но также сложностью

процесса обучения говорению, и необходимостью разработки новых методических приёмов работы с данным видом речевой деятельности, в том числе с учётом новой цифровой реальности.

Опрос 62 студентов юридического профиля подготовки, изучающих дисциплину «Иностранный язык в сфере юриспруденции», целью которого было выявить основные трудности, с которыми студенты встречаются при говорении на английском языке, позволил сделать следующие выводы:

- студенты испытывают страх при говорении, связанный с опасениями о том, что им не хватит слов для того, чтобы выразить своё мнение;
- студенты боятся говорить на английском языке, так как стесняются делать ошибки перед преподавателем и другими студентами группы;

- у студентов нет достаточных знаний по обсуждаемой теме, чтобы поддержать беседу;

- студентам не хватает мотивации, что связано с тривиальными и неинтересными заданиями;

- не имея перед глазами опоры в виде текста, студенты теряются в информации и не знают с чего начать и чем закончить свою мысль;

- в ситуации монологической речи при индивидуальном опросе студентам сложнее решиться начать говорить, чем при групповой работе.

Таким образом можно заключить, что говорению на иностранном языке мешает высокий аффективный фильтр и неуверенность студентов. При этом все студенты отметили тот факт, что имея перед глазами опоры, устная речь даётся им намного легче, чем при их отсутствии.

Оценивая эффективность разного рода опор при производстве монологической речи, студенты на первый план поставили визуальные опоры в виде картинок и фотографий, далее в порядке убывания по эффективности разместились короткие текстовые опоры в виде вопросов и пунктов плана и описания конкретной речевой ситуации. Примечателен тот факт, что тексты профессиональной направленности, широко используемые при обучении языкам для специальных целей, студенты не относят к опорам, эффективно обучающим говорению, объясняя это тем, что, воспроизводя тексты при пересказе, они лишь заучивают готовые отрывки текста и фразы и теряются, когда им приходится построить даже самое простое предложение самостоятельно.

В ситуации вынужденного перехода системы образования в условиях пандемии на дистанционные и смешанные форматы работы перед преподавателями встала необходимость поиска опор для обучения говорению, которые были бы не такими объёмными как текст и помещались

на экране компьютера или смартфона, были ёмкими с точки зрения содержания и предметности речи, яркими и побуждающими к говорению, а также интерактивными. Важным критерием отбора сервисов для визуализации информации послужила также возможность использования их при групповой работе студентов в дистанционном формате. Проанализировав и изучив возможности существующих на просторах сети-Интернет сервисов для создания визуальных опор, нами были выбраны два вида простых с точки зрения пользователя онлайн инструментов, удовлетворяющих требованиям обучению устной монологической речи в ситуации дистанционного или смешанного обучения – интеллект-карты (mind maps) и интерактивные онлайн-доски (interactive online boards).

Интеллект-карта, или ментальная карта, диаграмма связей (mind map) – это интерактивная древовидная схема, в центре которой находится основная идея или проблема, а вокруг располагаются её составные части. Среди наиболее популярных интеллект-карт можно выделить Xmind, Simple Mind, Mindmeister, Google Maps, Mindomo и другие.

Интерактивные онлайн-доски могут стать как инструментом объяснения и визуализации материала, например, введения новой лексики, так и способом проведения дискуссии, или сбора идей, планирования, подготовки к речи (Miro, Scribblar, GroupBoard, Padlet, Webwhiteboard и другие).

Важной целью исследования является разработка методических приёмов обучения говорению на профессиональные темы с использованием интерактивных интернет-сервисов. В нашем случае методика обучения устной речи с использованием онлайн-инструментов описана на примере профессионального дискурса будущих юристов. За основу взяты методические разработки по темам “Legal Systems” и “Law Professionals”. Как отмечает Р. П. Мильруд, «методический приём – это комплексное обучающее действие учителя, организованное в соответствии с поставленной на уроке промежуточной целью, отвечающее требованиям принципов коммуникативно-ориентированного метода обучения и позволяющее решить соответствующую задачу урока с помощью организационно-педагогических технологий» [Мильруд, 2015, с. 108].

Для иллюстрации реализации последовательности совместных действий преподавателя и студентов, то есть организационно-педагогических технологий, возьмём одно из занятий по теме “Legal Systems”. Основная задача – развитие навыка говорения, а именно способности построения устного монологического высказывания по теме. Конечной целью занятия должен стать рассказ об основных правовых системах, существующих в мире. Важную роль в выполнении задания играет подготовительный этап, на котором студентов необходимо познакомить с

языковыми средствами для решения поставленной задачи. В условиях дистанционного обучения для этого можно использовать интерактивную онлайн-доску. Для отработки специальной лексики предлагается использовать сервис learningapps.org, на котором представлен широкий набор шаблонов для создания заданий на лексику: «найдите пару», «заполните пропуски», «викторина с выбором правильного ответа», «сортировка картинок» и т. д. Следующим этапом к достижению цели занятия должна стать работа непосредственно с интеллект-картой для создания визуальной опоры, которая поможет студентам углубиться в тему и структурировать своё высказывание. С этой целью студентам предлагается поработать с сервисом Mindmeister и заполнить интеллектуальную карту информацией в виде опорных фраз или ключевых слов (Рис. 1). Необходимо отметить, что студенты, изучающие дисциплину «Иностранный язык в сфере юриспруденции», хорошо знакомы с предметным содержанием темы, которая уже была изучена в рамках специальных юридических дисциплин. Работа с сервисом Mindmeister может быть как индивидуальной, так и групповой в рамках работы над проектом. На следующем этапе студенты должны продуцировать монологическое высказывание на заданную тему с использованием визуальной опоры, созданной ими при помощи интерактивного интернет-сервиса.

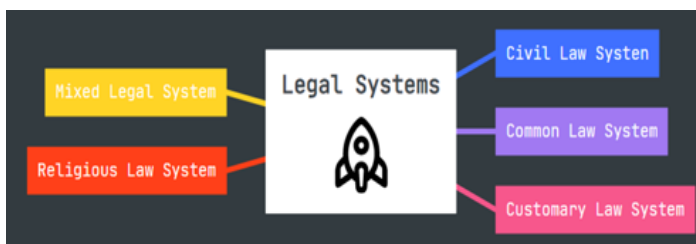


Рисунок 1. Пример интерактивного задания в рамках темы “Legal Systems of the World”

Другим примером методически разработанного занятия по развитию навыка говорения с использованием интерактивных онлайн-сервисов может служить занятие по теме “Law Professionals”. Конечной целью данного занятия должен стать рассказ о своей будущей профессии. Алгоритм работы на подготовительном этапе схож с алгоритмом выполнения работы над лексикой, представленным в предыдущем примере. На этапе подготовки непосредственно к речи, то есть к рассказу о своей будущей профессии, студентам предлагается поработать с интерактивной доской Padlet, на которой размещены вопросы и каждый студент, полу-

чив доступ к ресурсу, пишет свои ответы (Рис. 2). Далее совместно заполненную группой студентов доску можно использовать для организации дискуссии или составления монологического высказывания на тему «Моя будущая профессия».

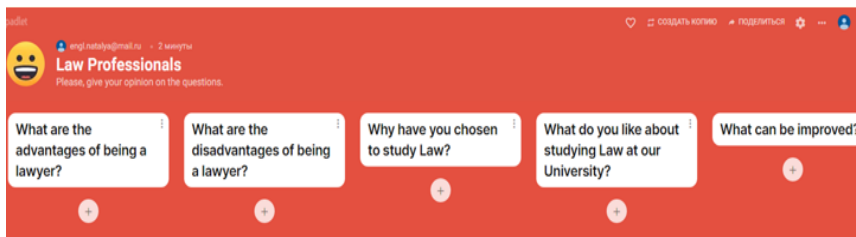


Рисунок 2. Пример интерактивного задания в рамках темы “Legal Professionals”

Оценка эффективности использования интерактивных интернет-сервисов для создания визуальных опор при обучении говорению проводилась на основе анкетирования студентов, а также с применением элементарных статистических расчётом относительно итоговой оценки за выполнение заданий в контрольных группах, где в качестве опоры использовался текст, и группе студентов, работавших с онлайн инструментами. Оценки студентов за выполнение задания по говорению с использованием новых инструментов в 89,8% случаев выше, чем у студентов, которые работали с текстовыми источниками. Среди преимуществ использования новых средств обучения студенты назвали большую степень заинтересованности и вовлечённости в работу, повышение мотивации, приобретение новых навыков работы с цифровыми сервисами, высокую результативность, возможность индивидуальной самостоятельной работы. Среди трудностей, с которыми столкнулись преподаватель и студенты, можно отметить сложности с организацией групповой работы в виртуальной среде (технические и организационные), а также потребность в некотором периоде адаптации к заданиям нового формата.

Таким образом результаты исследования показывают эффективность использования интерактивных интернет-сервисов для создания визуальных опор при обучении устной профессиональной речи студентов неязыковых направлений подготовки вуза. Представленные в качестве примеров методические разработки могут использоваться при обучении говорению на другие темы профессионального общения. Алгоритм внедрения онлайн инструментов в обучение иноязычной устной речи является универсальным и может быть применён к любому языку для специальных целей.

1.9. Изменение содержания обучения дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для студентов разных направлений подготовки сельскохозяйственного вуза в условиях пандемии коронавируса

И Введение С точки зрения Р.Г. Габдрахманова и И.Ф. Яруллина, содержание обучения представляет собой систему научных знаний, практических умений и способов мышления, которыми учащийся овладевает в процессе обучения [Габдрахманова, Яруллин, 2013, с. 7]. Данное определение представляется нам актуальным, поскольку научные знания, вносящие вклад в развитие практических умений, делают специалиста всесторонне образованным, то есть способным как к проведению научных исследований, так и к выполнению практической деятельности. Кроме того, с одной стороны, наука, несомненно, должна вносить вклад в практическую деятельность, а, с другой стороны, практике следует предоставлять материал для научных разработок. Данное определение подчёркивает как обучающий, так и развивающий аспект образования, тем самым активизируя взаимосвязи между разными научными дисциплинами (в данном случае педагогикой и психологией).

Жизнь является постоянно изменяющимся процессом. Обучение можно считать важнейшим фактором подготовки к жизни. По этой причине любые темы, связанные с обновлением содержания образования, можно рассматривать как актуальные. Мы предполагаем, что обновление самого содержания обучения делает выпускников вуза более конкурентоспособными на рынке труда.

В нашем исследовании принимают участие студенты сельскохозяйственного вуза. Изучив пособие Е.И. Зуевой и Е.А. Лиховцова, мы можем сформулировать определение сельского хозяйства как деятельности, имеющей сезонный характер, средствами производства которой служат живые организмы [Зуева, Лиховцева, 2016, с.5]. Изучение тем, имеющих отношение к сельскому хозяйству, актуально, поскольку развитие сельского хозяйства подвергается воздействию комплекса факторов: биологических, социальных, экономических. По этой причине в аграрном вузе существуют разные направления подготовки: «Биология», «Экономика», «Государственное управление», «Товароведение», «Реклама и связи с общественностью», «Профессиональное обучение».

В учебном пособии, написанном В.В. Никифоровым и др., под коронавирусной инфекцией понимается острое вирусное заболевание

с преимущественным поражением верхних дыхательных путей, вызываемое РНК – геномным вирусом рода *Betacoronavirus* семейства *Coronaviridae* [Никифоров и др., 2020, с.7].

Актуальность тем, связанных с изучением особенностей данного вируса, а также с учётом его влияния на людей не вызывает сомнения по нескольким причинам. Во-первых, данная инфекция является новой и фактически неизученной. Следовательно, на данный момент отсутствуют эффективные методы лечения этого заболевания, часто в тяжёлой форме вызывающего смертность. Во-вторых, мутируя и образуя новые штаммы, коронавирус становится всё более опасным для человека. В нашей работе мы исходим из мысли о том, что влияние коронавирусной инфекции может рассматриваться как многоаспектный фактор: биологический, социальный, экономический, политический, психологический. Изучение его также можно считать актуальным, поскольку оно может рассматриваться с разных точек зрения (например, как недостаток, так и преимуществ).

Также актуальны все вопросы, связанные с обучением профессиональному иностранному языку. Как указывается в работе Е.А. Волеговой, профессиональный иностранный язык, способный удовлетворять потребности разных областей науки, техники, промышленности, может рассматриваться и как «важный источник технологического прогресса», и как основа более эффективного общения [Волегова., 2018, с.15].

Таким образом, выбор учебной дисциплины актуален, так как именно на её фоне можно создать модель для демонстрации путей всестороннего влияния коронавирусной инфекции.

В целом, мы предполагаем, что под актуальностью следует понимать многоаспектность изучаемого явления, то есть коронавирус и сопровождающего его проблемы могут изучаться с разных точек зрения.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы выделить новые аспекты содержания обучения студентов сельскохозяйственного вуза в связи с появлением новой коронавирусной инфекции. Следовательно, предметом нашего исследования можно считать условия пандемии коронавируса, а объектом – содержание обучения дисциплине «Профессиональный иностранный язык». Задачи исследования: 1) выделить направления подготовки, предполагающие возможности учёта проблемы влияния коронавирусной инфекции; 2) проанализировать аспекты содержания образования для разных направлений подготовки относительно последствий влияния коронавирусной инфекции; 3) рассмотреть виды и формы работы для передачи нового содержания обуче-

ния. Проблема исследования заключается в том, что новая коронавирусная инфекция, её природа, последствия пока ещё полностью не изучены.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что содержание дисциплины «Профессиональный иностранный язык» по указанному аспекту должно соответствовать специфике изучаемых дисциплин по разным направленностям вуза.

II. Основная часть

2.1. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направления подготовки «Биология».

В учебном пособии Ю. О. Федотовой биология рассматривается как «наука о жизни во всех её проявлениях и закономерностях, управляющих живой природой» [Федотова, 2017, с.3]. В пособии по вирусологии А.И. Сизенцова любой вирус рассматривается как «мельчайший неклеточный биологический объект», «уникальный микроорганизм», паразитирующий на генетическом аппарате живых клеток [Сизевцов, 2007, с.5]. В данном определении упоминаются термины “*non-cellular biological object*”, “*microorganism*”, “genetic device- генетический аппарат”, “cell- клетка”, которые доказывают его отношение к проблематике биологии. В содержании образования присутствует общая тема “Viruses”. Однако мы предлагаем ввести в учебные пособия материал по теме “Coronavirus”. Студентам, обучающимся по направлению «Биология», можно предложить работу с текстовым материалом (чтение и перевод, реферирование и аннотирование).

Приведём пример отрывка текста на тему “Coronavirus” для студентов, обучающихся по данной направленности: “*Coronaviruses are known as the group of related RNA viruses that cause respiratory diseases. It is known that coronaviruses belong to the order Nidovirales, realm Riboviria, subfamily Orthocoronavirinae and family Coronaviridae. They are viewed as enveloped viruses having got a positive- sense single-stranded RNA genome as well as helical symmetry nucleocapsid.*”

Прочитав текст, студент получает задание найти в нём английские эквиваленты биологических терминов: «РНК», «вирус в оболочке», «одноцепочный геном», «геном с позитивным смыслом», «нуклеокапсид спиральной симметрии». Вот перечень требуемых ответов: “RNK”, “an enveloped virus”, “a single-stranded genome”, “a positive sense

genome”, “*a helical symmetry nucleocapsid*” Поскольку данные биологические термины сложны, мы предлагаем несколько приёмов для их усвоения. Во-первых, в отличие от соответствующих английских эквивалентов, представленных в содержании текстового отрывка, мы предлагаем студентам формулировать идеи более дискретно: например, отдельно рассматриваются английские эквиваленты словосочетаний «одноцепочный геном» и «геном с позитивным смыслом». В тексте же предлагается единое более длинное словосочетание “*a positive-sense single-stranded RNA genome*”. Мы предполагаем, что дискретность способствует как более эффективному пониманию структуры и содержания словосочетания, так и запоминанию термина на английском языке. Во-вторых, для более эффективного усвоения названий явлений, невидимых невооружённым взглядом, полезно активизировать ассоциативное мышление студентов. Мы имеем в виду сопоставление научных понятий с предметами нашего бытового окружения по внешнему облику, способу применения. С этой целью проводится беседа со студентами на английском языке, в ходе которой определение “*enveloped*”, переводимое на русский язык по отношению к термину “*virus*” «вирус, покрытый оболочкой», сравнивается с существительным “*an envelope*”, переводимым на русский язык «конверт». Приведём перечень вопросов для беседы: *What can a person put into an envelope? Can a person put a letter into an envelope? How do we translate the word “an envelope” into Russian? Where is a letter? Is it inside the envelope? Where is the virus, provided it is enveloped? Is it inside the envelope as well? How do we refer to the virus envelop?* Мы предлагаем сопровождать беседу демонстрацией наглядных изображений, а также действий с реальными объектами (в частности, с конвертом и письмом). Далее студенты побуждаются к формулировке вывода: “*What is the same between a virus and a letter? Are they both in the envelope?*” В-третьих, студенты побуждаются к морфемному анализу новых терминов. В частности, им предлагается выделить морфему, указывающую на принадлежность подсемейств к семейству. В результате студенты выделяют приставку

– sub в слове “**sub**family” и соответствующую ей приставку-под в слове **под**семейство.

Другой применяемый нами приём заключается в составлении схемы биологической систематики коронавирусов. От студентов требуется найти в тексте английские эквиваленты терминов: «царство», «отряд», «подсемейство» и «семейство». После этого проводится беседа на английском языке, цель которой заключается в том, чтобы вспомнить

иерархию данных биологических терминов. Перед обсуждением студентам даётся инструкция о том, что данные термины представлены в тексте в хаотичном порядке. От студентов требуется, применив свои знания по биологии, восстановить иерархию таксономических категорий. Приведём примеры вопросов, задаваемых студентам: *Which level is the highest (lowest)? Which level is higher: a realm or an order? Which level is lower: family or subfamily? Does an order belong to the realm or vice versa? Does a family include subfamilies or vice versa?*

По итогам обсуждения студентов просят составить схему, отражающую уровни биологической систематики вирусов. При этом уровни указываются в нужном порядке. На каждом уровне студент пишет сначала общее название таксономических категорий на английском языке, а потом – их латинскую спецификацию конкретно для коронавируса (рис. 1). Вот правильный результат выполнения задания.

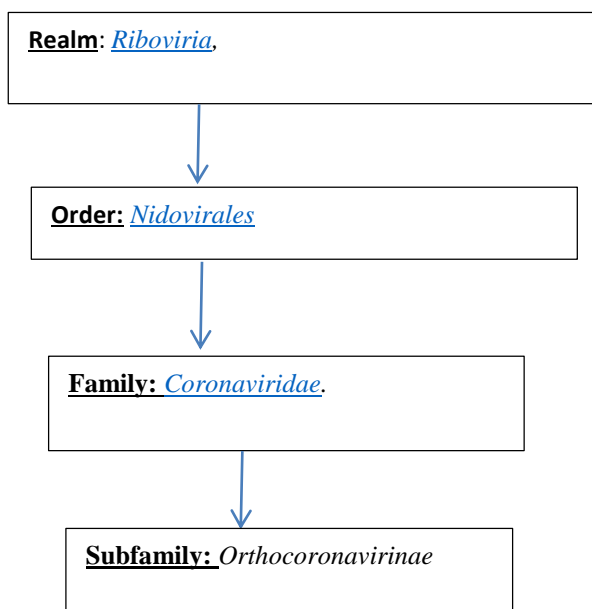


Рис. 1- Coronavirus biological systematics

На занятии по новой проблематике полезно изучать вопросы, вызывающие спорные точки зрения. По этой причине студенты знакомятся с текстами по вопросам преимуществам и недостаткам вакцинации для человеческого онанизма. Приведём пример отрывка текста на тему: *“Vaccination risks and side effects”*: *“Being safe, vaccines save lives.*

There are a lot of people worldwide, hoping to receive vaccination against coronavirus in the near future. Vaccines were found to have been approved by the authorities in many countries. Although many people's attitude to vaccination appears to be ambivalent. Hoping to protect themselves against infection, people are afraid of possible side effects caused by vaccination. They have got doubts whether vaccines are actually safe, taking their rapid development pace into account and whether possible side effects have been adequately studies".

Далее возможна дискуссия по проблеме, сформулированной в тексте, на тему: "Vaccination advantages and disadvantages". Дискуссия проходит по следующим вопросам: 1) *What does the term "vaccination" mean? Does it mean the vaccine intake into the body aimed at forming the immune system specific response?* 2) *Does vaccination protect the organism from the virus? How does vaccination protect human organism against coronavirus infection? Does it form antibodies?* 3) *Can people have any vaccination side-effects? Is it possible that a person runs a fever after vaccination? Can vaccination result in thrombosis? Can vaccination influence their eyesight in the negative way?* 4) *Can coronavirus patients get vaccinated? What does sick people's vaccination result in?*

Мы делаем вывод о том, что дискуссия о преимуществах и недостатках того или иного явления должна быть построена логичным образом (то есть в ней желательно группировка вопросов с помощью нумерации- под цифрой 1, например, следуют вопросы о преимуществах, а под цифрой 2- о недостатках).

2.2. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направленности подготовки «Охотоведение»

Являясь одной из направленностей подготовки «Биология», охотоведение представляет собой науку, изучающую «все ресурсы охотничьего хозяйства, среди которых специфическими ресурсами можно считать как охотничьи угодья, так и охотничьих животных» [Мельников, 2012, с.12]. Как известно, диких животных следует считать важнейшим объектом изучения данной науки. По этой причине текстовый материал на английском языке должен относиться к проблематике, связанной с изучением диких животных. Мы предлагаем отрывок текста под названием "Wild animals as coronavirus carriers": *"Being zoonotic diseases, coronaviruses are known to have passed from animals to humans. Bats are likely to be the coronavirus original source. Scientists believe the bats' unique genetic traits to make them ideal coronavirus hosts. However, the biologists suppose endangered pangolins that are scaly ant-eaters to be the*

link existing between a coronavirus, bats and humans. Having been poached, pangolins are valued for both their meat and scales, the latter being used for medicine production. The virus is likely to have passed from bats to a pangolin before it has reached humans”.

В начале работы с текстом преподаватель даёт студентам задание найти в тексте примеры названий диких животных и употребить их сначала в единственном числе, а потом во множественном числе: *a bat-bats, a pangolin-pangolins, an ant-eater-ant-eaters*. Для более эффективного усвоения лексики студенты побуждаются к нахождению односложных слов внутри многосложных. В качестве примера приведём слово *ant-eater*. Возможны разные подходы к этой работе. Первый подход-морфемный- предполагает нахождение корня в первой части слова *an ant-eater*. Найдя корень *ant*, студент получает задание перевести его на русский язык: «*муравей*». Другой возможный подход заключается в ответе на вопрос преподавателя: “*What animals do ant-eaters eat?* “ Вот правильный ответ: *Ant-eaters eat ants*. В данном случае в вопросе используется одна часть корня общего слова “*ant-eater*”, а в ответе- другая.

Мы предположили, что новые условия, которые диктует жизнь, определяют выбор грамматических конструкций, выражающих то или иное содержание средствами иностранного языка. Поскольку коронавирусная инфекция является новой и неизученной, её происхождение из мира дикой природы пока до конца неизвестно. Следовательно, в выше-указанном отрывке текста используются конструкции, выражающие предложение. Студентам предлагается задание найти примеры конструкций «Сложное дополнение» и «Подлежащее при сказуемом в активном залоге», занести их в соответствующие колонки таблицы и перевести на русский язык (табл.1).

Таблица 1

Конструкции, выражающие предположения

Название конструкции	Язык:	
	Английский	Русский
Сложное дополнение	Scientists believe the bats` unique genetic traits to make them ideal coronavirus hosts.	Учёные полагают , что уникальные генетические особенности летучих мышей делают их идеальными хозяевами коронавируса.
Сложное подлежащее при сказуемом в активном залоге	Bats are likely to be the coronavirus original source.	Летучие мыши, вероятно , являются первоначальным источником коронавируса.

Студентам также предлагается выделить части конструкций, непосредственно обозначающих предположение, к которым относятся глаголы, употребляемые в значении «полагать»: “*to suppose, to believe*”, а также наречие «вероятно»: “*likely*”.

По содержанию текста студентам задаются вопросы. Мы предполагаем, что для повышения эффективности овладения новым содержанием требуется использовать ряд специальных приёмов. Во-первых, так как само содержание текста проще, чем то, которое предлагается по общебиологическим вопросам (см. раздел 2.1.), студентам для более хорошего осмысления содержания текста даётся задание сгруппировать вопросы по тематике:

1) **медицинские вопросы:** а) -*What kind of disease is a coronavirus? – Is it a zoonotic disease?* б) -*What wild animals were the first to carry coronavirus? Was a bat the first wild animals to carry coronavirus?* в) -*Whom does a coronavirus pass from? Does it pass from bats? -Whom does a coronavirus pass to? Does it pass to pangolins?* д) *Who transfers a coronavirus to humans? Does a pangolin transfer a coronavirus to humans?* д) *What wild animals are the ideal coronavirus hosts?;* 2) **зоологические вопросы:** а) *How do pangolins look like? What covers their bodies? Do scales cover their bodies?;* 3) **охотоведческие вопросы:** а) *What kind of animal is a pangolin? Is it an endanger animal?* б) *What does a person hunt pangolin for? Does a person hunt pangolins for both meat and scales? – What do people produce from pangolin`s scales? Do people produce medicines from pangolin`s scales?*

Далее студентам даётся задания выписать в таблицу 2 термины по тематике с показателями частей речи (артиклями, частицей инфинитива), сопровождая их переводом на русский язык (табл.2).

Таблица 2

Лексика из текста по тематике

Тип вопросов	Язык:	
	Английский	Русский
Медицинские	<u>A</u> disease	Болезнь
	<u>A</u> coronavirus	Коронавирус
	<u>A</u> zoonotic disease	Зоонозное заболевание
	<u>To</u> carry	Переносить (о возбудителе заболевания).
	<u>To</u> pass from.....to.....	Передаваться от.....к.....(о возбудителе заболевания).
	<u>A</u> host	Хозяин (о возбудителе заболевания).
Зоологические	<u>A</u> body	Тело
	<u>Scales</u>	Чешуйки
Охотоведческие	<u>To</u> hunt for	Охотиться ради

Во-вторых, полезно сопоставлять новое содержание с ранее изученным более простым и привычным содержанием или применять ранее сформированные умения. Так, формулировки вопросов по тексту с грамматической точки зрения проще самого текста, поскольку в них используются только простые предложения и активный залог в структуре сказуемого. В-третьих, эффективным приёмом следует считать «манипулирование» со структурой предложения (например, изменение числа подлежащего, а значит, и структуры сказуемого), что и происходит в вопросах.

2.3. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направления подготовки «Зоотехния».

Зоотехния определяется как наука о разведении, кормлении, содержании и использовании сельскохозяйственных животных. Для подготовки к занятиям по вышеуказанному материалу рекомендуется формулировать тему в виде проблемы для обсуждения. Вот пример: “*Do you agree that farm animals` products can`t infect human consumers and why?*” Постановка проблемы действительно соответствует проблематике, изучаемой студентами направления «Зоотехния», поскольку в указанном вопросе объединяются термины:” farm animals” и “ farm products”.

Данный вид обсуждения направлен на формулировку и аргументацию мнения студентов. С целью активизации общения – подбора аргументов, а также демонстрации образца построения высказывания с грамматической точки зрения студентам предлагается ответить на вспомогательные вопросы типа: 1) *What means a virus? Does a virus mean the simplest life form that is able to infect living organisms?* 2) *Are any viruses capable of infecting foodstuffs? What viruses are capable of infecting foodstuffs? Are both swine cholera and hepatitis viruses capable of infecting foodstuffs? Can they cause diseases in people?* 3) *Why does coronavirus fail to get into human organisms through farm products? Can a living or non-living matter host coronaviruses? Do you believe that and why?*

Как показывает перечень вопросов, в ходе обсуждения студентам предлагается сравнить имеющиеся у них общие представления о вирусе с представлениями, касающимися новой коронавирусной инфекции, соотнося при этом медицинские воззрения с животноводческой проблематикой.

2.4. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направленности подготовки «Метеорология»

С точки зрения Л.П. Сидоровой, под метеорологией понимается «наука об атмосфере, о ее составе, строении, свойствах и протекающих в ней физических и химических процессах» [Сидорова, 2015, с.7]. Приведём пример текста для студентов данного направления подготовки под названием “*The influence of weather on coronavirus infection outburst*”: *We know that the warmer the weather gets, the more difficult the conditions are for coronavirus. Being surrounded by a lipid layer, that is the fat layer, coronavirus appears not to be very heat- resistance. It means that the virus is able to break down quickly, when the temperatures rise*”.

Обсуждение данного текста может включать следующие вопросы: 1) *What does meteorology study? Does it study weather conditions?* 2) *Does weather influence coronavirus outburst? Do these bursts occur under warm or cold weather conditions?* 3) *Does coronavirus depend on weather conditions in the same way as other viruses do or in any other way?*

2.5. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направления подготовки «Экономика»

В учебном пособии М.В. Дорошевского и Г.В. Мысливец понятие «экономика» рассматривается с нескольких точек зрения, во- первых, как наука о «ведении хозяйства», а во- вторых, как «основа управления государством» [Дорошевский, 2009, с.3].

Мы предполагаем, что в рамках дисциплин, не принадлежащих к естественно- научному циклу, должны обсуждаться последствия коронавирусных ограничений как на внутриэкономическом, так и на внешнеэкономическом уровне.

В начале работы студентам предлагается текстовый материал, в содержании которого делается акцент на экономической проблематике: “ *The COVID-19 pandemic appears to have had far-reaching economic consequences. Having spread throughout the world, the SARS-CoV-2 virus pandemic results in a number of problems, including the decrease in both the supply of goods and service sector business*”. *The second global economic recession in history results from the global population lockdown*”.

При осмыслении содержания текстового отрывка в начале работы преподаватель просит студентов найти в тексте слово, являющееся однокоренным к существительному “*economy*” и определить его принадлежность к определённой части речи на основе морфемного анализа. Студенты находят прилагательное “*economic*”, в котором по просьбе преподавателя выделяется показатель прилагательного- суффикс -ic.

Далее преподаватель побуждает студента совершить переход от морфемного анализа текста к содержательному анализу текста при ответе на следующие вопросы: 1) *What does economics study?* 2) *Should all economic terms be the noun economy derivatives?* 3) *What economic ideas does this abstract mention? Does it mention the ideas of supply, goods, business, service sector?*

По просьбе преподавателя студенты находят в тексте существительное, состоящее из двух корней “*lockdown*”. После этого студенты переводят данный термин на русский язык как «*строгая изоляция*». Не дословность перевода с английского языка на русский язык требует от студентов перевода каждого корня на русский язык как отдельного слова. Так, глагол “*lock*” на русский язык переводится как “*запирать*», а предлог “*down*”- «*вниз*». Такой подход не только позволяет понять смысл самого термина, но и подтекст содержащейся в нём информации.

Осмысливая содержание текстового отрывка, студенты обучаются анализировать подтекст общих утверждений, под которым понимается смысл скрытой за ними информации. Мы предполагаем, что такой подход позволяет научиться формировать и далее формулировать своё собственное мнение средствами иностранного языка.

Мы предлагаем обсудить со студентами проблему: “*Why does lockdown result in economy recession?*” С целью оптимизации процесса обсуждения был намечен ряд вспомогательных вопросов типа: 1) *Does recession mean positive or negative outcomes for the economy development?* 2) *Can all branches of economy develop online business? Which branches of economy can't develop online business? Is it possible for both crop production and animal-farming to develop online business? Do people travel more or less during the pandemic? Why do you think so? Can people become infected during the trips? Does tourism get more or less profit during the coronavirus pandemic? Do people often visit the service sector companies, including hairdresser's, restaurants and cafes, cinemas? Is it easy to get infected by the coronavirus in such places? Do all these enterprises get high or low profit during the pandemic?*

Известно, что торговля является важным аспектом экономики любой страны. В связи с этим мы предлагаем включить в учебные пособия студентов, обучающихся по направлению «*Экономика*» текст на тему: “*How is coronavirus changing e-commerce?*” Вот пример отрывка из текста: “*E-commerce becomes of the utmost importance during the coronavirus pandemic. It has been found that consumers spent as much as \$791.70 billion online with U.S. retailers in 2020. They also appeared to have spent from \$598.02 billion on e-commerce the previous year. Coronavirus pandemic resulted in changing the consumers' spending habits due to the fear*

of contacting the virus. As a result, a lot of consumers have refused to attend physical stores”.

Мы считаем, что студенты смогут понять новое содержание более эффективным способом, если сумеют включить его в контекст своего профессионального обучения. С этой целью им задаётся вопрос: “1) *Do economists often operate with numbers in their work? What do they calculate? Do they calculate prices of goods, trade volume and so on? 2) Are there many numbers in this text? What do these numbers reflect?*

В итоге проводится обсуждение на тему “Advantages and disadvantages of e-commerce”. С целью повышения результативности процесса обсуждения преподаватель ставит перед студентами круг вопросов: 1) *Should people leave their homes to order foodstuffs via the Internet? Does it save time? Can computer process the information at a rapid rate? Does it take more or less time to order foodstuffs by means of the Internet than in the shop? Is it safer for their health? 2) Are foodstuffs cheaper or more expensive in the Internet sites than in real stores? Is it always possible to select the convenient time interval for food delivery? Is it possible to check up the production as well as expire date for the goods purchased via the Internet?*

2.6. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направления подготовки «Экономика» направленности «Мировая экономика»

В своём учебном пособии В.П. Чёрный представил мировую экономику как науку, анализирующую «экономические закономерности взаимодействия национальных экономик»

[Чёрный, 2019, с.6]. Приведём пример отрывка текста на тему: “*The impact of the COVID 19 pandemic on international relations*”: “*The international relations have been affected by the COVID-19 pandemic in the negative way. Diplomatic relations have been affected due to tensions around trade and transport of medicines, diagnostic tests and hospital equipment for coronavirus disease in 2019. The leaders of some countries have accused other countries for having failed to control the disease in the most efficient way that resulted in the uncontrolled spreading of the virus Developing nations in both Latin America and Africa cannot find enough materials for testing for coronavirus disease, partly because the United States and countries in Europe are wasting the resources*”.

Проанализировав содержание материала, мы выбрали тему «Особые случаи пассивного залога» для закрепления в ходе заданий на понимание приведённого выше текста. Мы предполагаем, что соответствие содержания текста его грамматическому выражению позволяет более

эффективно передать смысл и усвоить формальные аспекты его выражения средствами иностранного языка.

Мы также считаем полезным задавание вопросов не непосредственно по содержанию текста, а на его основе. Приведём примеры: 1) *What does negative relations between countries result in? Can it result in the export and import relation restrictions?* 2) *What does “import” mean? Does it mean transporting the goods from abroad to your own country? Do all countries produce all kinds of goods? How can they get the goods that they do not manufacture in their own economies? Do they export them from other countries? How do* 3) *What does “export” denote? Does it denote transporting the goods form your country to others? Does the country’s national economy suffer from export restrictions?* 4) *In what situations do countries reduce importing goods? Do they reduce importations from the countries with negative epidemiological situation?*

Такие вопросы на осмысление материала позволяют развивать логическое мышление студентов с помощью языковых средств.

2.7. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление»

По мнению Л.В. Кудряшова, под государственным управлением можно понимать «сознательное воздействие всех государственных институтов на деятельность, как общества, в целом, так и его отдельные группы, в частности» [Кудряшова, 2015, с.8].

Один из важнейших приёмов, стимулирующих понимание нового и малоизученного материала, заключается в проблемных названиях для текстов, предлагаемых студентам на занятиях иностранным языком. Вот пример названия для такого текста: “Governments face dilemma in making COVID lockdown decisions”. В данном случае проблемный подход сосредотачивается в применении слова “dilemma”, означающего «непростой выбор». Вот пример отрывка из текста: *“There is the dilemma government face in responding to the COVID-19 pandemic. It is possible for them either to impose an early lockdown in order to slow the virus’ spreading and encourage good health practice or delay in order to protect jobs and learn more about how the virus behaves. As we know, the extra information about the virus is of high value at the early disease emergence stages. Governments are likely to delay lockdown at this time period. The governments having got a lot of information about coronavirus from other countries usually impose earlier lockdowns for the population. The fact whether the lockdown is early or late is influenced by man factors including*

the economy cost, trust in the government and population age composition which varies across countries”

В ходе ответов на ряд вопросов, поставленных преподавателем, студентам предлагается осуществить многоуровневый анализ текста, включая: 1) лингвистический аспект: *Which constructions reflect the choice that governments have to make?*; 2) морально-нравственный аспект: а) *Do all citizens trust their government? Does each citizen trust his government?* б) *Is it fair to introduce late lockdown? Is coronavirus a fatal disease? Can many people die of coronavirus?*; в) профессиональный аспект: *Which specialists does the author dedicate this text to? Does he dedicate it to economists, farmers or state and municipal managers? Which word used in the text can prove your idea? Can the term “government” prove your idea?*

Приведём пример предполагаемого ответа студентов. В ходе рассмотрения лингвистического аспекта текста они выбирают: существительное dilemma, парный союз either...or.....

После прочтения и обсуждения текста студенты готовятся к участию в ролевой игре на тему «Заседание правительства по поводу необходимости введения позднего или раннего локдауна». Игре предшествует выделение студентами факторов, влияющих на время введения локдауна, как ответ на вопрос: *What factors impact the time of lockdown introduction?* Можно попросить студентов ответить на этот вопрос коллективно, при этом каждый участник называет свой фактор. Ответ выглядит так: *The economy cost, trusts in the government, knowledge about the coronavirus disease, the population age composition do.* Далее в ходе проводимой игры каждый участник высказывает своё мнение, выстраивая своё высказывание логично, руководствуясь тем или иным вышеуказанным аспектом.

Ещё один приём работы со студентами- проведение дискуссии на тему «Преимущества и недостатки раннего и позднего локдауна в государстве». Дискуссия строится по специально продуманным вспомогательным вопросам: I. 1. *Can early lockdown decrease a number of disease cases in the country? Can early lockdown save many people from death due to coronavirus disease?* 2.1) *Do most people lose much or little profit under the early lockdown conditions?* 2) *Can all industries operate online?* 3. *Do most people develop health problems under the early lockdown conditions? Why do you think so? Do they have a chance to go in for sports?* 4. *Does a government have a chance to get more knowledge about coronavirus under early lockdown conditions?* II. 1. *Can late lockdown increase a number of disease cases in the country? Can late lockdown result in many people`s deaths from coronavirus disease?*

Анализируя построение данных вопросов с лингвистических позиций, преподаватель задаёт следующие вопросы: *Is the word “people” plural or singular? Why is it so? Does the government regulate the life of all the citizens of the country?* После этого студенты составляют монолог-сообщение на тему *“Advantages and disadvantages of lockdowns for countries”*.

2.8. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направления подготовки «Профессиональное обучение»

Известно, что под профессиональным обучением можно понимать совместную деятельность студента и преподавателя, направленными на овладение теми или иными профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Обучение со студентами, предполагающее рассмотрение новых вопросов, строится по принципу- от простого к сложному, от более конкретизированного к более обобщённому.

В начале студенты данного направления подготовки работают с текстом на тему: *“What is the impact of coronavirus on education?”* Приведём отрывок из данного текста: *“Being public spaces, both schools and universities are closing down so that people can stay at home in order to prevent the disease further spread. However, a lot of schools as well as universities are continuing their normal classes by means of using online platforms. This includes using online tools, such as group video programs that let students meet and conduct classes over the Internet. Another way to study is to use distance education in which online programs are able to replace human teachers”*. Дальнейшее обсуждение организуется по поводу отдельных выражений или мыслей, заключенных в отрывке текста.

Поскольку данный отрывок текста не содержит каких-либо научных или фактических знаний, преподавателю рационально задавать студентам вопросы с целью: 1) привлечения имеющегося у студентов опыта по поводу данных вопросов: *Have you ever studied online? What online platforms have you used? Have you used teams, zoom or Skype? ; 2) выяснения мнения студентов: What is more efficient –attend classes with a human teacher or use an electronic instructor? Why do you think so? Who can understand the students` problems- a human teacher or an electronic instructor? Who is able to choose the individual approach for any students- human teachers or electronic instructors? Who is sometimes unfair in his attitude to a student- a human teacher or an electronic instructor?*

Далее рационально обсудить преимущества и недостатки использования различных платформ в обучении по следующим вопросам: 1) *How many people can an organizer involve into the zoom conference? How*

many people can participate in the Skype conference? 2) Which platform enables to operate for longer time- zoom or Skype?

Завершается занятие по теме обобщающей дискуссией на тему “Advantages and disadvantages of lockdown for an individual”. Преимущества и недостатки сгруппированы по аспектам (табл.3).

Таблица 3

Advantages and disadvantages of lockdown for an individual

The aspects	The questions
Educational	1)Is it easier to use audio-visual aids on the platform or in class? 2) Are high- quality electronic devices expensive or cheap? Do all students have high quality electronic devices as well as stable Internet access? Can all students hear the teacher properly during online classes? 3) Do all students use cameras in class? Is it easier or more difficult for a teacher to control students` work online? 4) Does lack of personal contact between a teacher and a student affect the material comprehension in the negative way?
Psychological	Have people got a chance of life communication with others under lockdown conditions? Does lack of real communication result in mental health problems?

Для нашей дискуссии мы специально выбрали психолого-педагогические аспекты, относящиеся к двум главным дисциплинам, изучаемым студентами по направлению подготовки «Профессиональное обучение».

2.9. Анализ путей обновления содержания обучения для студентов направления подготовки «Информационные системы и технологии»

По мнению И.Л. Чудинова и В.В. Осиповой, под информационными системами понимается «совокупность технического, программного и организационного обеспечения, а также персонала для обеспечения людей надлежащей информацией» [Чудинов, 2013, с.6].

Мы предлагаем фрагмент текста, используемого в работе со студентами данной направленности подготовки:” *We know that business companies had accelerated digitizing their customer and supply-chain interactions as well as their internal operations by three to four years. As a result, the share of either digital or digitalized products presented in their portfolios had accelerated by a shocking seven years. It is surprising that there is great speeding-up in creating digital or digitally enhanced offerings. Varying across regions, the outcomes suggest a seven-year increase, on*

average, in the rate at which companies are developing these products and services”.

После прочтения текста организуется ряд обсуждения на его основе. Первый вид обсуждения проводится на тему: “What can computer producers improve under the pandemic conditions? Вот возможные варианты развития темы: 1) *Can they produce more computers?* 2) *Is it possible to manufacture new computer designs?* 3) *Can producers increase a number of functions performed by computers?* 4) *Can they improve the computer performance quality?”*

Следующий тип обсуждения имеет обобщающий характер и учитывает не только данной направленности, но и некоторых других направленностей вуза, по вопросам: *Which branches of industry flourish under the pandemic conditions and why?* 1) *Do computer technologies develop at the rapid rate at this time period? Why do you think so? Do people use their computers more often than before? Do they work and study online? Do they order food from shops and supermarkets online?* 2) *Does medicine develop quickly under the pandemic conditions? Are there many sick people at this time?*

В данном примере учитываются междисциплинарные связи (то есть обсуждение проходит в более широком формате: в ходе него упоминаются и некоторые другие дисциплины, и направленности).

III. Выводы Данная работа обладает несомненной новизной, поскольку она посвящается изменению содержания обучения по дисциплине «Профессиональный иностранный язык», в связи с условиями новой коронавирусной инфекции. Исследование также характеризуется несомненной практической важностью, поскольку в ходе него разработано содержание обучения, соответствующее потребностям разных направленностей сельскохозяйственного вуза. Помимо этого, практическая значимость исследования заключается в детальной проработке проблематики, а также в использовании разных форм работы со студентами: анализа текстового материала, дискуссий, ролевой игры. Наше исследование также обладает и теоретической значимостью, поскольку сделанные для него разработки в дальнейшем могут внести вклад в разработку учебных пособий по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для студентов разных направлений подготовки сельскохозяйственного вуза. Кроме того, многоаспектный разбор понятий «коронавирус», «коронавирусная инфекция», «пандемия» также внёс вклад в понимание данных явлений.

Первоначальное внедрение указанных форм работы со студентами сельскохозяйственного вуза подтвердило гипотезу нашего исследования.

Глава 2. Обучение профессиональной межкультурной коммуникации в глобальном мире

2.1. Межкультурная компетенция в концепции стратегического лидерства

Представители различных организаций, корпораций и команд, будь то сотрудники, акционеры или клиенты, несут с собой культурные, географические, геополитические и языковые атрибуты. Управление и использование этих атрибутов различными группами в организации влияет на то, насколько эффективно работают эти организации, и, в конечном счете, на их успех. У большинства организаций есть свои организационные ценности, которые определяют их организационную культуру и обеспечивают общую основу всей организации. Эти ценности определяют ее стратегическое направление и предопределяют профессиональные компетенции, а также культурные и социокультурные компетенции сотрудников, которые обеспечивают успешную работу в многонациональной команде [Baryshnikov, 2017]. Стратегические и профессиональные компетенции коррелируют с культурными и социокультурными компетенциями с учетом глобальных и локальных, этнических культур, что создает корпоративную культуру. Значительную, если не определяющую роль в ее формировании принадлежит лидерам, а именно, стратегическим лидерам.

Исследование, проведенное PwC в 2015 году среди 6000 руководителей высшего звена с использованием методологии, разработанной Дэвидом Рук из Harthill Consulting и Уильямом Торбертом из Бостонского университета, позволило выделить основные принципы, которым соответствуют стратегические лидеры или руководители преобразований, лидеры-стратеги [Рук, 2016: с. 161]. Эти принципы представляют собой комбинацию организационных систем и индивидуальных возможностей аппаратного и программного обеспечения трансформации. Реализация этих принципов напрямую связана с такими культурными параметрами как дистанция власти, избегание неопределенности, индивидуализм/коллективизм, долгосрочная и краткосрочная ориентация, снисходительность/сдержанность, мужественность/женственность, отношение к доверию и контракту, отношение к конкурентности и сотрудничеству, прямолинейность/непрямолинейность в общении, использование различных когнитивных стилей (индуктивный, дедуктивный)

представителями различных культур в принятии решений и создании команд и др. [Hofstede, 2011; Lewis, 2006].

Так, принцип распределения ответственности предполагает, что высшее руководство сокращает дистанцию власти, давая возможность сотрудникам на всех уровнях принимать решения. Это также увеличивает коллективный интеллект, адаптируемость и устойчивость организации за счет использования мудрости тех, кто находится за пределами традиционной иерархии принятия решений.

Коллективный интеллект, таким образом, сокращает дистанцию власти в целях эффективного принятия решений. С ним связан также принцип честности и открытости в отношении информации, прямолинейности /непрямолинейности в общении. Когда информация предоставляется конкретным людям только по мере необходимости, сотрудникам приходится принимать решения без учета многих обстоятельств. Они не знают, какие факторы имеют значение для стратегии предприятия. Более того, когда людям не хватает информации, это подрывает их уверенность в том, что можно бросить вызов лидеру или предложить идею, которая отличается от идеи лидера (сократить дистанцию власти). Это один из принципов «открытого управления», систематического обмена информацией о характере предприятия. В реализации этого принципа необходимо принимать во внимание культурные параметры дистанции власти, избегание неопределенности и то, как они проявляются в различных этнических культурах.

Разработка и представление идей – ключевой навык для стратегических лидеров. Еще важнее способность связать свои идеи с тем, как предприятие создает ценность. Создавая для сотрудников возможности выражения новаторского мышления, можно помочь им научиться в максимальной степени использовать свой собственный творческий потенциал. Этот подход отличается от подхода традиционных культур, в которых общий канал для новых идей ограничен непосредственно менеджером. Менеджер может не оценить ценность идеи, заблокировать ее продвижение и подавить энтузиазм новатора. И с другой стороны, контрпродуктивным будет позволять людям выдвигать идеи, не уделяя особого внимания их анализу, обсуждению, т. е. развитию коллективного интеллекта. Для этого существует множество каналов для новаторского мышления: многофункциональные форумы, стажировки, внутренние курсы или спонсирование посещения университетских программ. Обратное наставничество, при котором молодые сотрудники делятся своими знаниями о новых технологиях в рамках сотрудничества с более опытным сотрудником, также является эффективным. Google использо-

вал ряд каналов для продвижения инноваций: сотрудники могут напрямую отправлять электронные письма любому руководителю организации. Например, создается «кафе Google», чтобы зажечь беседу, поощряя взаимодействие между сотрудниками и между командами, а руководители еженедельно проводят общие собрания, известные как TGIF: «слава Богу, сегодня пятница, празднование последнего рабочего/учебного дня недели». Это популярный лозунг телеканала ABC, под которым выходил в эфир блок прайм-тайм программирования в пятницу вечером.

Заявление о ценностях компании может побудить сотрудников «быстро терпеть неудачу» и учиться на своих ошибках. Стратегические лидеры не могут учиться только на успешных усилиях: им нужно распознавать типы неудач, которые превращаются в успехи. Им также необходимо научиться управлять напряжением, связанным с неопределенностью, и тому, как оправиться от неудачи, чтобы снова апробировать новые идеи. Так, британский благотворительный фонд инноваций Nesta проводит «фестивали неудач», сотрудники которых обсуждают ошибочные решения и извлекают из них уроки.

При этом стратегические лидеры учитывают способы принятия решений в зависимости от когнитивных стилей и стилей коммуникации, характерных для представителей различных культур. В этом плане кросс-функциональное «поле практики» [Сенге, 2020: с. 74] значительно способствует созданию лидерского опыта с учетом профессиональных и социокультурных компетенций представителей данной организации [Dubinko, 2021].

При решении вопроса о приеме на работу лидеры должны основываться на тщательном рассмотрении возможностей и опыта, а также стремиться к разнообразию, чтобы преодолеть естественную тенденцию менеджеров выбирать людей, очень похожих на них самих. Им необходимо проверить, как соискатели реагируют на конкретные жизненные ситуации: провести предметное исследование того, как они работали в предыдущих организациях, и провести интервью, чтобы проверить навыки переосмысления проблем, гибкость в рассмотрении общих вопросов и аналитических данных, а также их эмпатию – важный показатель культурной осведомленности. Стратегические лидеры обладают навыками того, что Крис Аргирис и Дональд Шён называют «двойным циклом обучения» [Аргирис et al, 2020]. Одноконтурное обучение предполагает глубокое осмысление ситуации и связанных с ней проблем. Двухцикловое обучение включает в себя изучение собственного мышления лидера-стратега о ситуации: предубеждений и предположений, а

также «не подлежащих обсуждению» вопросов, о которых слишком сложно говорить. И здесь наблюдается идеальная возможность сочетать индуктивный когнитивный стиль, присущий линейно-активным культурам, и дедуктивный когнитивный стиль, который в большей степени характеризует представителей мульти-активных культур. Это потребует ясного и рефлексивного взгляда на окружающий пул талантов.

Следуя этим стратегическим принципам, лидеры современных многонациональных компаний и корпораций смогут приобрести навыки и влияние, чтобы трансформироваться в условиях социальных и деловых проблем и сбоев, что имеет важное значение для успеха компании и, возможно, даже для ее выживания. Важную роль при этом играет умение сочетать профессиональные и социокультурные компетенции, а также развивать коллективный интеллект корпорации в принятии решений. Лидерство, а именно стратегическое лидерство, таким образом, играет важную роль в многокультурной команде в эпоху глобализации и расширения международной торговли. Оно играет ключевую роль в определении эффективности команды [Burke et al, 2016: p. 280]. Стратегическое лидерство – это механизм, с помощью которого продвигается общее познание, влияние и поведение в командах, что позволяет осуществлять согласованные действия. Лидеры-стратеги гарантируют, что команда имеет четкое стратегическое руководство, оптимально эффективную структуру, благоприятный эмоциональный и межкультурный контекст, доступное обучение экспертов [Hackman, 2020]. Эти новые тенденции в развитии концепции лидерства в новую цифровую эпоху выражаются в идее коллективного интеллекта, который успешно работает в сочетании с эмоциональным и культурным интеллектом [Peters, 2015; Dubinka-Hushcha, 2019]. Это дает возможность по-новому взглянуть на понятия глобального и локального в межкультурном сотрудничестве. Как отмечает Майкл Смит, «глобальное и локальное – не отдельные контейнеры, а взаимно конституирующие социальные процессы» [Smith, 2001: с. 182]. По словам Джона Урри, «глобальное и локальное неразрывно и необратимо связаны динамическими отношениями» [Urry: с. 84].

Актуальным, таким образом, становится не просто приобретение знаний о культурных различиях и культурной сенситивности, но и умение на практике создать эффективную корпоративную среду, сочетая универсальные и локальные, этнические ценности. Лидерство, а именно стратегическое лидерство необходимо рассматривать как на локальном, так и на глобальном уровнях [Robertson, 1995].

Стратегическое лидерство требует определенной степени межкультурной осведомленности и толерантности. Такие глубокие компоненты культуры, как ценности, убеждения, когнитивные стили, отношения с окружающей средой, отношение к социальной структуре, времени, общению, меняются очень медленно или не меняются вообще даже в нашем глобальном мире. Процесс глобализации и стремление транснациональных компаний стандартизировать процедуры приведут к некоторому сближению различных культур с точки зрения организационной структуры, но различия в ценностях и мировоззрении сохранят организационное разнообразие. Новые вызовы, с которыми сталкивается мир в целом и мир бизнеса в частности, меняют представления о лидерстве, определяют взаимодействие глобального и локального в стиле руководства, сочетание универсальных характеристик и этнических культурных особенностей. Стратегическое лидерство включает в себя лучшие практики транснациональных корпораций и конгломератов, которые гибко реагируют на национальные стили и бизнес-среду. Стратегический стиль руководства подразумевает варианты, которые чувствительны к национальным моделям лидерства в той степени, которая наиболее соответствует корпоративному климату и интересам компании. При этом важную роль играет развитие коллективного интеллекта в сочетании с эмоциональным и культурным интеллектом команды.

2.2. Технологии развития мультикультурной компетенции в условиях пандемии

Интенсификация процессов глобализации и интеграции культур обозначила перед многими полиэтническими государствами проблему развития мультикультурного общества, развивающегося по законам сотрудничества и взаимоуважения... при этом страх перед смешением принимающей и вливаемой культур стал значимой проблемой для многих государств» [Курыло О.В., 2019].

Вызовы современности, связанные с появлением в нашей жизни Covid -19, не уменьшили значимость данной проблемы и обозначили, в частности, перед образованием, новые вопросы. Пандемия не только определила насущные вопросы дальнейшего развития образования на всех его уровнях, но и открыла новые перспективы роста. В определенном смысле пандемия расширила образовательные возможности: так, многие платформы и университеты стали предлагать онлайн курсы с возможностью подключения из любой точки мира. Стремительная цифровизация образования внесла значительные изменения в образовательные процессы, сделав их разнообразными и доступными практически

для всех. Несмотря на трудности, с которыми столкнулись преподаватели и образовательные учреждения, в системе чётко прослеживается открытость и стремление всех участников образовательного процесса к инновациям, поиску новых возможностей для обучения, являвшихся ранее неочевидными или даже неактуальными.

Подтверждение этой идеи можно найти в исследованиях разных ученых. Так, в частности, в своей работе Ходжес и др. вводят понятие «экстренное дистанционное обучение» (Emergency Remote Teaching – ERT) [Hodges, 2020]. Они отмечают тот факт, что пандемия заставила педагогов переосмыслить свои роли, методы работы и поддержки студентов и взаимодействия с ними. Перед педагогами остро встал вопрос общения с аудиторией, в которой можно встретить представителей совершенно разных культур. Те проблемы, которые в очном формате можно было решить с помощью личной харизмы, потребовали новых решений, то есть умения понимать и «читать» аудиторию в цифровом формате.

Участники образовательного процесса получили возможность оценить как систему образования в целом, так и высшего образования в частности [Ashour, 2021; Jandrić, 2020; Peters, 2020]. В этой связи нынешние компетенции педагога потребовали подкрепления цифровым инструментарием. Таким образом, хорошо развитая *мультикультурная компетенция педагога* в условиях пандемии стала очень востребованным качеством личности, под которым понимается умение объединить, увлечь процессом и создать комфортную атмосферу для обучения с учётом разного восприятия мира, разных культурных ценностей и менталитета участников образовательного процесса, при этом, как отмечалось ранее, важно сохранение единства и самобытности в многообразии (многокультурности).

Очевидно, что в сложившейся ситуации возникло противоречие между потребностью образовательной практики в новом знании о подготовке педагогов к межкультурному взаимодействию и недостаточной разработанностью этой проблемы в современной науке, связанной, в первую очередь, с поиском новых *тенденций*, определяющих особенности подготовки [Дюжакова, 2008; Жукова, Шренк, 2016; Курыло, 2019; Новикова, 2007 и др.].

В качестве *первой тенденции* полагаем значимым проводить анализ синхронности исследования перспектив изменения практик подготовки педагогов в условиях колебаний ассимиляционных и интеграционных процессов в социуме, вызванных во многом то ослаблением, то ужесточением ограничений во время пандемии Covid-19.

Теоретический анализ исследований свидетельствует о том, что на сегодняшний день сложившаяся практика влияния ассимиляционных процессов в социуме на процесс проектирования подготовки к формированию межкультурной компетенции оказалась провальной [Абсалямова, 2006; Асадулина, Ахлестина, 2007; Бажина, 2003 и др.]. Идеология ассимиляции в образовательных программах подготовки педагогов вылилась в идею оценки ценностей большинства (ведущей культуры). В этом случае в многонациональной школе до сих пор игнорируются языки, культуры этнических меньшинств» [Абсалямова А.Г., 2006] (особенно при проведении занятий в дистанционном формате). Педагоги в создавшихся условиях оказались не готовы к межкультурному взаимодействию, что в значительной степени влияет на уровень сформированности их мультикультурной компетенции. В этой связи все больше стали высказывать предположения о роли интеграционных процессов в образовательном процессе и усилении значимости *технологий интегративного взаимодействия в процессе подготовки*.

Известно, что наибольшим образом интеграция в образовании отражена и реализуется в области междисциплинарных связей [Богословский, 2000; Герасимов, 2005; Стенищева, 2020 и др.]. Однако очевидно, что в последнее время именно интегративное взаимодействие участников образовательного процесса приобретает большую значимость. Благодаря заданиям, суть которых состоит в имитации реального процесса межкультурного взаимодействия, моделировании заданной ситуации и выработке путей её решения, обучающиеся обмениваются мнениями, пытаются найти точки соприкосновения, достичь компромисса, чтобы выполнить поставленную задачу, а значит, учатся преодолевать недопонимание, избегать конфликтных ситуаций и, как следствие, эффективно взаимодействовать. Такая совместная деятельность приобретает особую актуальность в полиэтнических группах. В новых условиях трудная задача педагога состоит в том, чтобы, не допустив потери собственной идентичности каждого из коммуникантов, способствовать интеграции всех субъектов образовательного процесса с целью осуществления успешной совместной деятельности, руководствуясь принципами созидания. Поэтому целесообразно, чтобы учебное задание побуждало к поиску информации об отличной от основных участников культуре или же разных культурах самих участников проекта. Подобная работа позволяет «выйти за рамки» родной культуры, познакомиться с традициями других народов, узнать присущие тем или иным народам паттерны поведения и, исходя из этих знаний, эффективно выстраивать

с ними диалог, в результате чего происходит развитие и дальнейшее совершенствование мультикультурной компетенции. Одним из примеров такого рода заданий может быть профессиональная задача. Приведем несколько примеров.

Пример 1.

Обобщенная формулировка задачи. Современному обществу требуются педагоги, обладающие мультикультурной компетенцией. Актуален вопрос: как оптимизировать процесс развития мультикультурной компетенции у педагогов.

Ключевое задание. Дайте представление о межкультурной компетенции.

Контекст решения задачи. В вашей образовательной организации работают преподаватели – представители различных культур. У них возникают языковые, социальные, психологические проблемы.

Задания, которые могут привести к решению.

- ✓ Определите, какие знания могут вам помочь при решении обозначенной проблемы.
- ✓ Соберите информацию о решении данной проблемы среди педагогов иных стран.
- ✓ Продумайте свои пути решения.
- ✓ Попытайтесь спрогнозировать реакцию ваших коллег, придумайте способы совместного решения проблем.
- ✓ Обозначьте окончательный вариант решения задачи в виде проекта и подготовьтесь к защите.

Пример 2.

Обобщенная формулировка задачи. Для развития мультикультурной компетенции в условиях пандемии педагог должен быть информирован о значительных последних достижениях в области проектирования мультикультурного образования как в России, так и за рубежом.

Ключевое задание. Составьте список литературы, а также соответствующих баз данных (как российских, так и зарубежных) для самостоятельного изучения всех нововведений.

Контекст решения задачи. Ваш коллега из-за рубежа просит поделиться опытом в области проектирования мультикультурного образования в вашей стране.

Задания, которые приведут к решению.

- Получите консультацию у педагогов и психологов относительно их видения рассматриваемой проблемы.

➤ Проконсультируйтесь с коллегами и совместно подготовьте список литературы, который можно было бы рекомендовать вашему коллеге из другой страны.

➤ Подготовьте ответ зарубежному коллеге в виде электронного письма.

Вторая тенденция заключается в совершенствовании межкультурного анализа, позволяющего «расширять и обновлять отечественные практики подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию за счет зарубежного опыта» [10, 2007] – в частности, *технологий дистанционного взаимодействия*, в основе которого лежат принципы открытости, нелинейности, социального взаимодействия, что лежит в основе компетентного подхода, когда компетенции выступают новым основанием для целеполагания. Подготовка педагогов, несомненно, должна рассматриваться как непрерывная, длящаяся всю жизнь, что, несомненно, определяет важность учета международного опыта, позволяющего выявлять и учитывать этнокультурные особенности региона. Считаю важным отметить, что «важно говорить не просто о копировании существующих международных моделей» [11, 2004], а о выборе лучших прецедентов.

Известно, что в отечественной и международной практике сложилась определенная логика проведения сравнительных исследований, которая может быть «определена последовательностью следующих этапов: первый этап – проблемно-ориентированный, включающий описание предмета исследования. Второй этап – критически-ориентированный, в рамках которого проходит обсуждение и критика полученного знания и опыта. На третьем этапе (конструктивно-ориентированный) происходит анализ проблем в области проектирования подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию. Соблюдение этих этапов позволяет дать сравнительную оценку развития исследуемых объектов, обосновать новые практики использования развивающихся технологий дистанционного взаимодействия» [10, 2007].

Во время пандемии цифровизация стремительно ворвалась в нашу реальность и заняла прочное место в жизни современного человека, обусловив внедрение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в образовательную среду. Применение электронных учебников, курсов, видеоуроков /лекций, подкастов стало позволять сделать процесс обучения не просто разнообразным, интересным и удобным, но более наглядным, эффективным и доступным. Кроме того, современные технологии помогают построить кастомизированный маршрут обуче-

ния, учитывая исходный уровень знаний, предпочтения в сроках и режиме занятий, определяя, таким образом, выбор дистанционных технологий обучения. Одной из форм организации такой технологии можно считать цифровой инициативный проект, выполняемый в рамках сравнительных исследований.

Инициативный проект – одна из форм исследовательского проекта. Под ним понимается выполнение исследований и разработок, направленных на решение актуальных теоретических и практических задач. Как правило, в них отражена инициатива отдельного региона или отдельного взятого образовательного учреждения; реализация проектов позволит обеспечить свободный доступ к простой и понятной информации о деятельности образовательного учреждения, вовлечь в работу референтные группы, общественные организации и объединения, тем самым способствуя развитию и совершенствованию мультикультурной компетенции.

Инициативный проект имеет следующее содержание: глобальная региональная проблема, на решение которой направлен проект; конкретная задача в рамках проблемы, на решение которой направлен проект; предлагаемые методы и подходы, общий план работ на весь срок выполнения работы; ожидаемые научные результаты (развернутое описание с оценкой степени оригинальности); современное состояние исследований в данной области, сравнение ожидаемых результатов на национальном и федеральном уровнях; имеющийся задел по предлагаемому проекту, полученные ранее результаты (с оценкой степени оригинальности); разработанные методы (с оценкой степени новизны); список основных публикаций, наиболее близко относящихся к предлагаемому проекту; перечень и характеристика имеющегося обеспечения.

Полагаем, что в качестве приоритетных направлений цифровых инициативных проектов, реализация которых возможна в рамках сравнительных исследований, можно выделить следующие:

1. *Технологии совершенствования мультикультурной компетенции педагога, готового проектировать образовательный процесс в дистанционной образовательной среде с учетом этнокультурных особенностей в регионе.*

В этой связи необходимо осознание педагогом следующих особенностей образовательной программы. Это в первую очередь ее фундаментальность, которая «подразумевает овладение педагогом научными подходами, лежащими в основе проектирования образовательных программ в различных странах» [Богословский В.И., 2000].

Во-вторых, это «понимание универсальности образовательной программы – определение характерных черт образовательных программ для каждого конкретного региона страны» [Жукова Т.А., Шренк М., 2016].

В-третьих, это готовность педагога максимально быстро реагировать на запросы современного общества.

В-четвертых, это учет многоуровневости, что предполагает значимость и специфику проектирования образовательных программ педагогом на всех уровнях образовательного процесса.

2. *Мультикультурная компетенция и дистанционные технологии организации интегративного пространства в образовательном учреждении.* Изменения в содержании понятия «профессиональная компетентность педагога» в условиях пандемии, несомненно, предполагают выход на интеграционные формы взаимодействия.

3. *Антикризисные технологии управления процессом проектирования образовательных программ (цель которых – развитие и совершенствование мультикультурной компетенции) через организацию сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями.* При этом, как отмечают исследователи, в соответствии «с диалектическим принципом единства устойчивости и изменчивости происходит не простое замещение ранних элементов инфраструктуры образовательного учреждения, а их сложное переплетение в рамках развивающейся среды региона по характеру реализуемых функций элементов этой структуры....» [Богословский, 2000]. Очевидно, что при таком подходе развиваются открытые формы взаимодействия участников образовательного и исследовательского процесса, создаются необходимые условия для формирования толерантного сознания и развития мультикультурной компетенции и таким образом поддерживаются идеи консолидации общества.

Третья тенденция связана с оценкой новых приоритетов и ценностей образования в новых социально-экономических и идеологических условиях, находящих отражение в процессе проектирования подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию и совершенствованию технологий регионального проектирования и, как результат, – дистанционной региональной образовательной среды, в рамках которой происходит развитие и совершенствование мультикультурной компетенции. Полагаем, что любой регион может быть рассмотрен как некий прецедент для другого. Использование прецедента, несомненно, позволяет определить ценностные основы прецедента подготовки педагогов; обосновать выбор региона, подобранного в качестве прецедента, опыт которого адаптируется к условиям взятого для сравнения региона;

обобщить основные направления прецедентов подготовки педагогов; определить теоретические основы проектирования новых моделей подготовки педагогов и технологий.

Одной из форм реализации технологии регионального проектирования [Владимирова, 2008; Глумова, 2017; Христофорова, 2019 и др.] в дистанционной региональной образовательной среде можно считать рамочную программу – программу действий, ставящую самые общие условия и направления деятельности и включающую специальные дополнительные образовательные программы и проекты (с учетом определенных инициатив).

Очевидно, что рамочная программа устанавливает научные и технологические цели, которые подлежат реализации с помощью мероприятий, и связанные с ними приоритеты; указывает главные направления этих мероприятий. К ее основному преимуществу стоит отнести возможность ее применения в любой образовательной среде. При этом в каждой специальной программе определяется порядок ее реализации, фиксируется ее продолжительность.

Основываясь на существующую на сегодняшний день документ «Седьмая рамочная программа» [21, 2007], основными компонентами которой являются подпрограммы, и добавляя в неё собственные суждения, предложим свой вариант рамочной программы. Разработанную модификацию можно использовать в рамках повышения квалификации педагогов, цель которых – развитие и совершенствование мультикультурной компетенции. Основным структурным компонентом рамочной программы – инициативный проект, о специфике которого уже упоминалось ранее.

К основным новым элементам Программы можно отнести следующие:

➤ «Сотрудничество» – предполагает межнациональное сотрудничество в рамках многонациональных консорциумов, проводимых в дистанционном формате (проектирование инициативных проектов, цель которых – поиск путей усиления взаимодействия между странами, регионами, образовательными учреждениями, где организуется работа по оптимизации процесса развития и совершенствования мультикультурной компетенции);

➤ «Идеи» – расширение динамизма, творческого потенциала в сфере различных областей знаний (инициативные проекты, касающиеся поиска путей технологий интегративного, дистанционного и регионального проектирования с целью оптимизации процесса развития и совершенствования мультикультурной компетенции);

➤ «*Кадры*» – обучение, мобильность, увеличение количественного потенциала исследователей (инициативные проекты, цель которых – поиск путей совершенствования подготовки педагогов к мультикультурному взаимодействию как одному из значимых компонентов мультикультурной компетенции);

➤ «*Возможности*» – поддержание страновых и региональных инициатив (инициативные проекты – это антикризисные технологии подготовки педагогов, обладающих мультикультурной компетенцией).

Итак, очевидно, что в условиях пандемии проблема оптимизации путей совершенствования мультикультурной компетенции остается по-прежнему очень важной: она определяет необходимость обоснования изменений подготовки педагогов, готовых к интеграции и открытому межкультурному взаимодействию. Нами предпринята попытка обосновать наиболее значимые, на наш взгляд, технологии совершенствования мультикультурной компетенции с учетом выявленных тенденций. К таковым отнесены следующие: интегративные технологии, формой реализации которой выбрана профессиональная задача, технологии дистанционного взаимодействия, формой организации которой выбран инициативный проект, и технологии регионального проектирования, формой реализации которой выбрана рамочная программа.

Полагаем, что на этапе активного поиска путей решения проблемы подготовки педагогов важно в дальнейшем тщательное изучение и заимствование лучших образовательных практик по развитию и совершенствованию мультикультурной компетенции, сложившихся во время пандемии, вызванной Covid – 19, и доказавших свою эффективность в конкретном регионе и стране.

2.3. Утилитарность изучения языков и культур для формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции

Глобализация, возможно, является одним из определяющих вопросов для деловой и общественной жизни в 21 веке. Благодаря технологическому совершенствованию установить связь с человеком, находящимся на другом конце света, стало так же просто, как и с человеком, находящимся в конце комнаты. Постоянное расширение контактов с представителями других культур и имманентная взаимосвязь современного мира способствуют тому, что глобализация меняет наше представление о деловой активности, общественном устройстве и даже о нашей

человеческой сущности как общности жителей одной планеты. Продолжающиеся глобальные проблемы, такие как изменение климата, международные торговые конфликты, расовые противоречия и пандемии, подчеркивают фундаментально взаимосвязанную сущность социума для отдельных людей, групп и организаций. Межкультурная коммуникация или общение между представителями разных культур, существует столько же лет, сколько и сама история. Это происходило на протяжении тысячелетий в форме войн, коммерческой деятельности или социальных обменов. Сегодня, когда мир превратился в глобальное сообщество, межкультурное взаимодействие стало естественным процессом и практически жизненной необходимостью. Общение с людьми разных культур – это обычная деятельность в обучении, на рабочем месте, в здравоохранении или политике [Rickleby, 2019, p. 351]. Термин межкультурная коммуникация также относится к широкому спектру коммуникационных вопросов, возникающих между лицами разной религиозной, социальной, этнической и образовательной принадлежности. Каждый из этих людей привносит на рабочее место уникальный набор опыта и ценностей, характерных для представителей той культуры, в которой они выросли и работают сейчас [Maddux et al., 2021, pp. 345-376].

Глобализация, растущая миграция, развитие транспортных систем, прогресс информационных технологий, международная занятость, программы учебного обмена, взаимозависимые экономики, зарубежные поездки, политические союзы и глобальные угрозы миру с беспрецедентной регулярностью и остротой сближают людей разных культур и религий.

Межкультурная коммуникация является важным требованием в контексте усилий, направленных на обеспечение мира во всем мире, стабильности, необходимых для улучшения отношений между странами, обеспечения устойчивости ресурсов и продвижения таких ценностей, как толерантность и разнообразие, многогранность, разностороннее развитие [Luczaj et al., 2022, pp. 5-7].

Любая коммуникация происходит в определенной культурной среде, поэтому различия между культурами являются основным препятствием в межкультурной коммуникации. Для разных культур характерны разные языки, ценности, поведение и отношение к таким аспектам, как время (важность пунктуальности), контекст, обычаи, расстояние, невербальные знаки и т.д. Если обучающиеся живут в среде, где у них нет прямого личного контакта с носителями языка, их потребности будут отличаться от тех, кто имеет постоянный личный контакт с носи-

телями языка [Murray, 2022, p. 645]. Индивидуальные потребности некоторых студентов могут отличаться от общего характера межкультурных контактов в той форме, в которой это существует сегодня. Поскольку некоторые обучающиеся развиваются по-разному, необходимо учитывать это в процессе обучения и подготовки [Cameron, 2002, pp. 77-92]. Цели при разработке учебной программы и учебных материалов по иностранному языку не должны противоречить друг другу. Коммуникативная компетенция всегда должна включать в себя изучение межкультурной компетенции [Spencer-Rodgers et al., 2002, pp. 609-631]. Особое место в процессе овладения межкультурной коммуникативной компетенцией занимают имена собственные, которые являются результатом культурного и языкового взаимодействия [Akizhanova et al., 2018, p. 79]. При этом преподаватель дает базу для использования имен собственных студентам, демонстрируя в общении с ними наиболее актуальные речевые обороты. Таким образом, уровень подготовки профессора, на примере которого студенты будут формировать межкультурную языковую компетенцию, становится крайне важным [Fahrutdinova et al., 2014, pp. 36-46]. Кроме того, через преподавателя студент овладевает культурными ключевыми словами – рядом языковых единиц, которые служат ключом к пониманию культуры носителей языка. Такие языковые единицы непосредственно служат инструментом для межкультурной коммуникации и как индикаторы для описания и понимания культур [Alzhanova et al., 2022, pp. 4-9]. Овладение межкультурной коммуникативной компетенцией обеспечивает построение единой этнической идентичности иностранного студента и носителя языка в процессе коммуникации, тем самым достигается максимальная коммуникативная эффективность и минимизируется риск возникновения межэтнического конфликта из-за непонимания [Tsarko et al., 2018, pp. 121-129].

Как мы можем заметить, в последнее десятилетие исследования в области гуманитарных наук несомненно реагируют на необходимость применения глобальной перспективы для осмысления возрастающей многогранности современного мира [Alifuddin et al., 2022, p. 3].

В частности, и в этом году растет число научных публикаций, посвященных изучению потенциального влияния мультикультурного опыта на множество аспектов деятельности человека, на результаты работы целого коллектива, отдельного учреждения или организации [Rodríguez-Izquierdo et al., 2022, pp. 93-117], [Dai et al., 2022, p. 456], [Arghode et al., 2022], [Goldstein, 2022, pp. 26-36], [Shadiev et al., 2022, pp. 1-33].

В связи с возросшей глобальной мобильностью и доступными технологиями, облегчающими межкультурную коммуникацию на разных континентах, исследования в области межкультурной коммуникации сегодня более актуальны, чем раньше [Barrett, 2013, pp. 147-168].

Образовательные форматы, направленные на развитие навыков межкультурной коммуникации, получают все большее распространение во всех видах современных образовательных учреждений: от начальных школ до многонациональных корпораций [Cameron, 2002, pp. 77-92; Xu, 2013, pp. 379-397]. Навыки в области межкультурной коммуникации включают в себя способность сотрудничать с носителями культуры принимающей страны [Barker, 2016, pp. 13-30]. Если целью изучения языка является его использование, то развитие навыка применения языка должно определяться и оцениваться способностью к коммуникации. В естественных (не классовых) условиях человеческое языковое общение, конечно же, происходит в устной и письменной формах и осуществляется на одном или нескольких языках везде, где происходит социальное взаимодействие [Savignon, 2017].

Модель коммуникативной компетенции сохраняет лидирующие позиции социальной и культурной коммуникации [Lantz-Deaton, 2017, pp. 532-550]. Последнее означает прагматическое знание говорящего, а именно: как должным образом передать свои мысли во всем социальном и культурном контексте разговора. Он включает в себя знания о языковых вариациях, относящихся к социальным и культурным нормам языка перевода [Celce-Murcia, 2008, pp. 41-57]. На самом деле, социокультурные ошибки могут быть гораздо серьезнее языковых, особенно когда кто-то участвует в устной коммуникации.

В процессе осознания и обучения межкультурной коммуникативной компетенции большое значение имеют целостность, последовательность и прозрачность, а также «надлежащее соответствие» [Dai et al., 2022, pp. 456]. Необходимо отслеживать, все ли аспекты межкультурной коммуникативной компетенции были приняты во внимание, становится ли их связь с обучением очевидной и поняты ли они всеми участниками беседы [Chaudhuri et al., 2022, pp. 25-41].

В постоянно растущей мультикультурной среде и учреждениях, принимающих людей из разных социальных и культурных слоев, умение справляться с культурным многообразием может стать довольно актуальной проблемой. Компетенции в области межкультурной чувствительности и межкультурной коммуникативной компетенции являются одними из основных элементов, которые могут повлиять на повседневную личную, социальную и профессиональную жизнь людей, живущих

в мультикультурной среде. Одной из основных существенных составляющих повседневной жизни в мультикультурной среде является межкультурная коммуникация. Следовательно, хороший уровень межкультурной чувствительности и компетентность в межкультурной коммуникации могут помочь людям из разных культур правильно взаимодействовать друг с другом. Как утверждают Гудыкунст и его коллеги, межкультурная коммуникация – это взаимный и символический процесс, который включает в себя присвоение смысла между людьми, принадлежащими к разным культурам [Gudykunst et al., 2005, p. 332]. Однако важно знать, являются ли межкультурная чувствительность и межкультурная коммуникативная компетенция одним и тем же или разными понятиями, и каким образом эти два элемента влияют друг на друга. Некоторые исследователи считают, что межкультурная коммуникативная компетенция и межкультурная чувствительность имеют тесную взаимосвязь. Наряду с этим высокая межкультурная чувствительность связана с вероятным опытом осуществления эффективной межкультурной коммуникации [Bennett, 2004, pp. 249–265].

Некоторые исследователи утверждают, что межкультурная чувствительность является одним из основных факторов, влияющих на успешную коммуникацию. В то же время межкультурная компетентность является одним из важных требований для успешного взаимодействия с разными людьми и улучшения человеческих отношений. Вслед за учёными думается, что укоренившееся неправильное восприятие межкультурной осведомленности, межкультурной чувствительности и межкультурной коммуникативной компетенции, которые тесно связаны друг с другом, но являются разными понятиями, является основной причиной путаницы в понимании этих понятий. Сущностью межкультурной чувствительности является личное стремление человека постичь и оценить различные культуры и культурные нормы, которые не совпадают с его собственными культурными нормами.

В то время как межкультурная коммуникативная компетенция относится к способностям, которые позволяют людям осуществлять эффективное взаимодействие в мультикультурной среде и вести повествование в различных культурных [Bennett, 2016].

Согласно Dai X. и Martin J.N., межкультурная коммуникационная компетенция – это умение мирно взаимодействовать с представителями разных культур, и эта способность помогает людям найти свое место в мультикультурной среде [Dai et al., 2022, p. 456].

Некоторые исследователи акцентируют внимание на достижениях межкультурной коммуникативной компетенции и культурной информации посредством существования тесных связей, сотрудничества между представителями разных культур. Вместе с тем помимо повышенного внимания к концепции межкультурной компетенции в последние десятилетия, также увеличилась путаница, связанная с межкультурной чувствительностью, и это понятие еще не получило достаточно полного и глубокого понимания.

Чтобы более чётко понять суть, границы и особенности направлений в отношении культурных различий, существует Модель развития межкультурной чувствительности (DMIS) или Шкала Милтона Беннета [Bennett, 1986, pp. 179-186; Bennett, 2018, pp. 310–318]. Беннетт и его коллеги сформулировали теорию о том, как люди реагируют на культурные различия посредством различных процессов культурной адаптации. Этот подход фундаментально когнитивен: модель связана с процессом трансформации структуры мышления и формирования мировосприятия. Более того, расширение «межкультурной чувствительности» подразумевает обучение распознаванию и обработке соответствующих культурных различий и различных точек зрения культурно разных людей таким образом, чтобы предотвратить недопонимание и генерировать способность к интерпретационной деятельности, а значит, и к более сложному эмоциональному восприятию культурных различий.

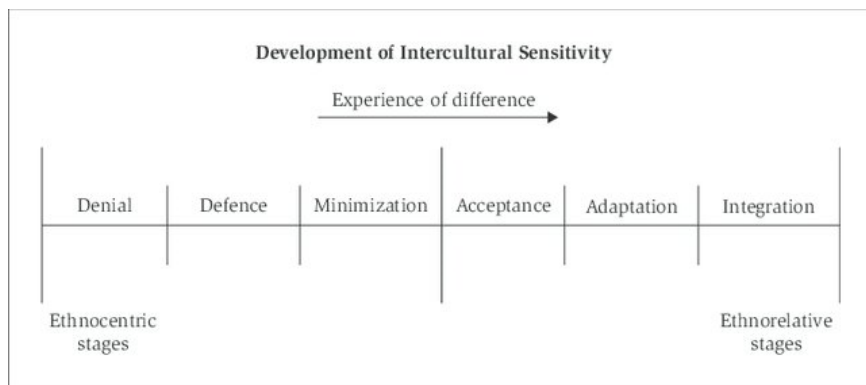


Рисунок 1. Модель развития межкультурной чувствительности (DMIS) // Шкала Милтона Беннета

Кроме того, «межкультурная чувствительность» может быть рассмотрена с точки зрения этапов личностного роста. DMIS предполагает, что люди проходят через шесть стадий, основанных на том, как люди воспринимают и реагируют на культурные различия (Рисунок 1). Первые три стадии:

- отрицание/неприятие,
- защита/оправдание,
- отстаивание своей точки зрения и минимизация.

Эти стадии считаются этноцентрическими. Люди считают свою собственную культуру центральным элементом во всей существующей реальности и действуют, избегая культурных различий путем отрицания их существования, усиления защиты против различий и минимизации их значимости. Следующие три стадии это:

- принятие,
- адаптация
- интеграция.

Они рассматриваются как этнорелятивные, то есть обладающие тенденцией отдавать предпочтение членам своей эндогруппы. Согласно этнорелятивной точке зрения, различия воспринимаются не как угроза, а как вызов, и люди понимают культурные различия через принятие их значимости, важности в целом, адаптацию перспективы или через интеграцию всей концепции в определении идентификационных характеристик. В целом, люди становятся более «чувствительными» к культурным различиям, что означает, что их собственная культура воспринимается и осознаётся в контексте других культур до тех пор, пока они не признают другие культуры как равноправные.

Обычно всё начинается с проблем, возникающих в процессе межкультурной коммуникации, в ходе которой происходит неправильное толкование и непонимание из-за различных культурных ценностей и правил, рассматриваются наиболее распространенные причины коммуникативных сбоев в отношении кинесики и межкультурного понимания, а также приводится важнейшее понятие – межкультурная чувствительность, которую необходимо культивировать среди всех изучающих язык [Peterson et al., 2022, pp. 1948-1971].

Одной из трудностей межкультурной коммуникации является перевод терминов и этнографических понятий, где наиболее распространенными средствами перевода являются транслитерация и эквивалентный перевод. Однако при переводе также могут встречаться заимствования и неологизмы, что снижает качество межкультурной комму-

никации. Следовательно, включение техники перевода в стратегии изучения языка становится обязательным [Lee, 2010, pp. 132-152]. Проблема качества обучения межкультурной компетенции зависит от качества языковой компетенции, поскольку каждый язык содержит ряд языковых единиц, которые служат ключом к пониманию культуры его носителей. Благодаря национально-культурной маркированности языкового признака участники межкультурной коммуникации могут понять национально-культурные ценности собеседника. Последнее будет способствовать психологической адаптации участников, их психологическому благополучию и социокультурной компетентности [Sam & Berry, 2010, pp. 472-481].

Таким образом, в холистическом процессе овладения компетенцией межкультурной коммуникации следует учитывать:

- Наиболее эффективные стратегии изучения иностранного языка.
- Терминологию и классификацию иностранных культур.
- Использование новых образовательных технологий и моделей.
- Влияние культурного контекста при выборе языка для изучения [Chamot, 2004, pp. 14-26].

Поскольку межкультурное общение – это сложный процесс, требующий времени и постоянного погружения в различные межкультурные реалии, преподаватели английского или других языков в монокультурном контексте должны справиться с задачей разработки интегрированных кросскультурных занятий, на которых преподаватели обращают внимание изучающих язык представителей других культур, на общепринятые культурные предположения, которые обычно подразумеваются, но не озвучиваются носителями языка, и не должны ограничиваться одним методом, поскольку изучение культуры должно быть проиллюстрировано деятельностью и усилено реальным фактическим опытом [Tavares, 2022, pp. 1307-1323]. Невозможно обучить кого-либо и познать каждую культуру так, чтобы в дальнейшем избежать неудач в межкультурной коммуникации. Скорее, межкультурная осведомленность и чувствительность должны вырабатываться у изучающих язык, так как оба эти навыка являются основополагающими для успешной коммуникации. Языковое образование и межкультурная коммуникация не всегда интегрированы в учебную программу параллельно. Это разделение заметно, так как культурные или межкультурные особенности не всегда включаются в учебный процесс явно и последовательно; часто это бывает вскользь, как бы «между делом».

Таким образом, при творческом подходе к разработке интегрированных в межкультурную коммуникацию языковых занятий и намерении со стороны преподавателей языка помочь обучающимся лучше осознать культурные различия и особенности велик процент достижения поставленного положительного результата [Perez et al., 2022, pp. 930-949].

Межкультурная коммуникация является одним из основных факторов, позволяющих людям из разных культур и стран делиться своими знаниями и опытом, а также устанавливать личные, социальные и культурные отношения за пределами своих географических и культурных границ. Межкультурная коммуникативная компетенция и межкультурная чувствительность являются ключевыми факторами, помогающими людям осуществлять успешное поликультурное взаимодействие. Несмотря на то, что эти две переменные имеют некоторые сходства, они не одинаковы. Межкультурная коммуникативная компетентность в основном относится к навыкам людей, которые позволяют им правильно взаимодействовать, в то время как межкультурная чувствительность относится к их восприятию различий и их личной готовности к ежедневным контактам с людьми из других стран.

Модель развития межкультурной чувствительности фокусируется на принятии различий и адаптации культурных различий, и результаты этого исследования также иллюстрируют, что межкультурная чувствительность и восприятие различий помогают людям иметь полезные и постоянные взаимодействия в мультикультурной среде, что означает, что люди, уважающие культурные различия и обладающие навыками культурной неопределенности и культурной эмпатии, могут иметь прочное и успешное взаимодействие с представителями разных культур.

Исходя из результатов данного исследования, межкультурная коммуникативная компетенция и межкультурная чувствительность имеют тесную взаимосвязь, но они отличаются по функции и восприятию. Межличностная чувствительность и межкультурная коммуникативная компетенция – это два разных элемента, но они являются коррелирующими факторами, которые помогают друг другу хорошо функционировать. Хороший уровень межкультурной чувствительности не работает без наличия хорошего уровня межкультурной коммуникативной компетенции, и наоборот. Результаты данного исследования подтвердили существование некоторых корреляций между этими двумя основными элементами межкультурной коммуникации.

Заключение

Для успешного повышения уровня культурной осведомленности, ведущего к компетентности, полезно умение менять культурные взгляды и адаптировать поведение к общности культур, а также признавать и учитывать различия.

В интересах передовой практики выпускные программы должны включать в себя развитие культурной осведомленности, чтобы подготовить будущих специалистов к многообразию, существующему в современных сообществах, а также исключить возможность переноса индивидуальных культурных представлений как универсальных.

Выпускники, которые имели возможность осознанно размышлять о своих навыках межкультурного общения, получать обратную связь по этим навыкам и развивать основы межкультурных знаний, будут лучше подготовлены к выполнению руководящих функций в разнородных по составу командах. Поэтому целесообразно изучить индивидуальные взгляды, сформировавшиеся в связи с культурным опытом человека, и понять, как изучение этих взглядов может послужить источником информации и повлиять на культурное взаимодействие в различных областях. В тот момент, когда человек осознает свои собственные стереотипы и понимает, какое влияние это оказывает на его личную адаптацию и восприятие, он может наиболее точно оценить свои изменения, полученные в результате межкультурного, внутрикультурного и поликультурного взаимодействия.

Хотя глобализация может создать более сложные культурные сценарии, изучение межкультурной коммуникации и программ, которые ей способствуют, позволит выявить, как культурное разнообразие может быть использовано для продвижения более открытых и инновационных сообществ. Таким образом, признание важности развития межкультурной коммуникации с целью борьбы со всеми формами разнообразия и дискриминации играет жизненно важную роль в продвижении к широкой интеграции, более открытому и справедливому обществу.

Для решения возникающих проблем необходимо обеспечить обучающихся дополнительными учебными материалами и программами, направленными на приобретение знаний о странах изучаемых языков. Руководителям программ обучения (особенно в магистратуре) следует уделять должное внимание организации соответствующей онлайн-среды для обучающихся, где они общаются с иностранными студентами (в том числе), а также пересмотреть в общем существующие и реально используемые материалы. Последнее позволит улучшить меж-

культурную компетенцию и уровень изучаемого языка. Участие в различных программах международного обмена и международных образовательных мероприятиях позволит обучающимся полностью погрузиться в другую культуру.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции важно не только для повышения и развития коммуникативных способностей отдельных людей, но и для будущих лидеров, профессионалов, обладающих необходимыми навыками для продвижения успешного межкультурного сотрудничества. Чтобы приобрести хороший уровень межкультурной чувствительности, люди должны учитывать и уважать все культурные различия; но культурные предубеждения могут помешать им улучшить свою межкультурную коммуникативную компетентность. Некоторые люди верят в уникальность и превосходство своей собственной культуры и не могут комплексно интерпретировать культурные различия. Исходя из приведенных работ цитируемых ученых и исследователей, изучение взаимосвязи между межкультурной чувствительностью и межкультурной коммуникативной компетенцией может привести дополнительную информационную базу в литературу и ответить на новые вопросы о межкультурной коммуникативной компетенции.

Межкультурная чувствительность и межкультурная коммуникативная компетенция имеют некоторые сходства и тесную взаимосвязь, но все же это разные понятия и не одно и то же. Межкультурная чувствительность относится к личностному восприятию людьми различий и их готовности начать взаимодействие с представителями других культур, в то время как межкультурная коммуникативная компетенция – это сочетание различных навыков, которые помогают людям вести правильное взаимодействие и хорошо работать. Межкультурная чувствительность позволяет инициировать контакты с людьми из других культур, а межкультурная коммуникативная компетенция помогает им на должном уровне продолжать взаимодействие и справляться с возможными трудностями.

В целом, несмотря на обширные исследования факторов, которые могут влиять на развитие межкультурной чувствительности, существуют споры о том, приводят ли различные демографические факторы и опыт межкультурных контактов к ее развитию и в какой степени. Следовательно, эти противоречивые результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения влияния этих факторов. Кроме того, выводы, связывающие международный опыт с развитием межкультурной компетенции, считаются необходимыми в растущих мультикультурных обществах.

Опыт и результаты данной работы могут в будущем оказаться полезными для российских университетов, а также для других стран с целью изучения кросс-культурной коммуникации в рамках установления международного диалога. Данное исследование может быть ценным для деятельности преподавателей и ученых тех факультетов, где межкультурная коммуникация играет важную роль, например, на факультетах международных отношений.

2.4. Проблемы профессиональной межкультурной коммуникации в мире периода пандемии

Межкультурный диалог был, есть и останется главным принципом взаимодействия специалистов-профессионалов во всем мире. На протяжении веков любая межкультурная коммуникативная активность расценивалась потенциальными сторонами диалога не только как арена для профессионального общения и заключения профессиональных сделок, но и как особая среда, где каждая сторона будущего сотрудничества играет по определенным правилам, принятым в профессиональном сообществе и не идущим в разрез с национально-культурными традициями и принципами общения. Однако, очевидно, что результаты плодотворного межкультурного диалога находятся в прямой зависимости не только непосредственно от сторон участников конкретного диалога, но и от политической обстановки в мире, наличия или отсутствия информационной войны, а с некоторых пор, как оказалось и от эпидемиологической ситуации, присутствующей в мире на период предполагаемого межкультурного диалога.

Пандемия, обрушившаяся на глобальный мир на рубеже 20-ых годов XXI века не только надолго задержалась на планете, но и внесла непредвиденные беспрецедентные коррективы в мировой порядок, представить которые еще пять лет назад было невозможно. Волна эпидемии, хаоса и растерянности общества оказалась вполне реальной и в некоторой степени до сих пор до конца непреодолимой.

Но жизнь движется вперед и становится очевидно, что уроки пандемии должны быть тщательно изучены и заключены в соответствующие выводы. Соответственно в сфере профессиональной межкультурной коммуникации появляются поправки, которые необходимо будет учитывать при дальнейшем осуществлении межкультурных диалогов.

В основе реализации эффективной профессиональной межкультурной коммуникации лежат десять принципов, являющихся основополагающими в процессе профессиональной межкультурной коммуника-

ции: принцип кооперации, принцип защиты интересов Отечества и обеспечения его информационной безопасности, принцип ненанесения ущерба третьей стороне в двусторонней профессиональной межкультурной коммуникации, принцип политкорректности, принцип толерантности, принцип самоуважения, принцип стремления к взаимопониманию, принцип конструктивности, принцип выбора языка для профессиональной межкультурной коммуникации и принцип нейтрализации манипуляций, уловок и трюков [Барышников, 2018, с. 83-124]. Соблюдение данных принципов позволит сделать межкультурный диалог наиболее эффективным с точки зрения реализации поставленных задач и установления твердой базы для дальнейшего сотрудничества.

Для нашего исследования наибольший интерес представляют несколько из вышеперечисленных принципов, получивших определенную степень трансформации своего первоначального содержания, обусловленную пандемической составляющей мира современных бизнес коммуникаций. Остановимся подробнее на описании трансформации данных принципов.

Принцип толерантности был есть и остается одной из главных составляющих эффективного межкультурного профессионального этикета. Под толерантностью в рамках межкультурной коммуникации следует понимать способность коммуникантов межкультурного диалога воспринимать совокупность поведенческих норм, традиций ведения бизнес переговоров, особенностей национальной культуры, особенностей речевоспроизведения и жестикюляции, присущие представителю иной культуры, с которым предполагается ведение межкультурного диалога. Любое неприятие норм поведения бизнес партнера – представителя иной культуры станет заметным для противоположной стороны межкультурного диалога и, скорее всего, будет истолковано как не толерантное отношение к нормам и традициям представителя иноязычного социума. В этом случае, говорить о потенциальной возможности поддержания бизнес партнерства излишне, скорее всего, если бизнес сделка состоится, то она будет единичной.

К сожалению, пандемия коронавируса внесла свои негативные коррективы в область толерантности участников профессиональной межкультурной коммуникации. Если раньше в Российском бизнес сообществе доля сделок, совершаемых с партнерами из КНР была очень весомой и партнеры с обеих сторон уже знали тонкости бизнес поведения представителей сторон участников переговоров, то сегодня, учитывая грандиозный ущерб экономикам всех мировых стран, который был причинен пандемией, прослеживается уровень стагнации бизнес сделок, и

представлять себе, что страны вновь выдут на прежний уровень бизнес партнерства пока преждевременно. Этот факт не может не отражаться на психоэмоциональной стороне бизнес сотрудничества, когда подсознательно бизнес круги возлагают некоторую степень ответственности за пандемию на Китай, а соответственной может несознательно возникнуть нетолерантное отношение к партнерам, даже тем, с которыми ранее заключались многочисленные сделки.

Принцип политкорректности был, есть и остается одним из наиболее важных принципов делового межкультурного общения. Без политкорректности немыслима никакая сделка и никакое сотрудничество, нарушение принципа политкорректности неминуемо приведет переговоры в тупик и создаст дурную репутация стороне, нарушившей правила.

К сожалению, пандемия нанесла наиболее сокрушительный удар именно по этому принципу межкультурной коммуникации, который объясняется рядом причин. Сразу же стоит сказать, что мы приведем примеры нарушения принципа политкорректности по отношению к партнерам из КНР, так как Китай изначально стал очагом распространения вируса и именно Китай традиционно предоставляет ресурсы для сделок в глобальном масштабе, которые и оказались под угрозой срыва.

Во-первых, еще в первую пандемическую волну огромное количество бизнес сделок оказалось под срывом, в связи с тем на территории КНР было остановлено производство всех товаров, не являющихся товарами первой необходимости. Российский и международный бизнес оказались к этому не готовы, партнеры ожидали своевременную доставку заказов партий своих товаров, а когда выяснилось, что китайские фабрики на вынужденных каникулах, это вызвало недоумение и недовольство. Оплата была произведена в срок, некоторые компании попытались разорвать сделки и вернуть деньги, что им не удалось. Соответственно, в бизнес обществе зародилось недоверие к китайской стороне, представители которой заверяли в переписке, что все контракты будут выполнены, но в данный момент у них вынужденные каникулы. Проблема обострилась еще и тем, что во многих случаях задержка сроков отгрузки необходимых товаров приводила к тому, что товары эти просто оказались не нужны заказчикам, китайская сторона отказывалась аннулировать сделки даже тогда, когда им объясняли, что изменение срока срывает все договоренности. Естественно, что такое положение дел вызвало недовольство у многих бизнесменов и выражалось в нелিপеприятной реакции по отношению к китайской стороне.

Во-вторых, принцип политкорректности оказался под ударом не только в мире бизнеса, но и в мире образования. Для того, чтобы понять, что именно произошло, необходимо обратиться к первым дням пандемии, когда еще никто не понимал, насколько серьезной проблемой она станет для человечества и насколько это все затянется. Итак, студенты и школьники оказались на вынужденных каникулах, далее последовал первый период дистанционного обучения. Многие оказались психологически не готовы к продолжительной учебе в условиях дома, порывались ходить на прогулки, что было запрещено, в торговые центры, которые оказались закрыты на неопределенный период, напряжение в молодежном обществе росло. Все чаще в шутку стала звучать фраза “Thank you, China!” сопровождаемая негативной информацией о том, как тяжело находиться дома и не иметь возможности встречаться с друзьями. К сожалению, в данном контексте, фраза может быть трактована исключительно как демонстрация отсутствия политкорректности, но это данность, которую пришлось принимать с учетом нахождения лиц, произносящих ее в условиях ненормальности существования, в условиях самоизоляции.

Таким образом, два принципа реализации эффективной профессиональной межкультурной коммуникации – принцип толерантности и принцип политкорректности – оказались подвержены негативной трансформации в результате глобальной пандемической нестабильности в мире.

Далее мы поговорим о проблемах и возможных перспективах развития профессиональной межкультурной коммуникации, с которыми пришлось столкнуться образовательным институтам во всем мире в ходе последних событий и как высшие учебные заведения стремились выходить из сложившейся ситуации. Безусловно наш опыт тесно связан с опытом на территории Российской Федерации.

Прежде чем приступить к описанию проблем и перспектив развития профессиональной межкультурной коммуникации среди молодежи необходимо ответить на следующие вопросы «Чем конкретно определяется межнациональный генофонд молодого поколения, проживающего и проходящего обучение в высших учебных заведениях той или иной страны?», «Что движет молодежь в вопросах выбора учебного заведения за рубежом, что играет решающую роль, когда молодой человек принимает окончательное решение о прохождении обучения в конкретной стране в конкретном вузе на конкретной специальности?».

В Российской Федерации, как, впрочем, и в любой стране мира присутствует целый ряд вузов, национальный состав которых представ-

лен лишь представителями коренных народов страны. Как правило, данные учебные заведения локализованы в дальних от столицы регионах или представляют собой высшие школы определенной направленности подготовки, например, педагогической или архитектурной. Маловероятно, что региональный педагогический университет, даже с учетом высокого уровня качества подготовки молодых специалистов, заинтересует граждан иностранных государств с точки зрения возможности получения высшего образования.

С другой стороны, практически в каждой стране существует определенное количество университетов, которые традиционно привлекают абитуриентов иностранных государств, готовых приехать в иностранную страну, выучить неизвестный им язык и полностью посвятить себя учебе в чужой для себя национально-культурной среде. В Российской Федерации во многих регионах представлены университеты, традиционно пользующиеся популярностью среди студентов-иностранцев, как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры и аспирантуры. Причем до периода всемирной пандемии количество абитуриентов-иностранцев росло с каждым годом. Пандемия, безусловно, внесла свои негативные коррективы в статистические данные вузов по студентам-иностранцам, но, возможно, ситуация изменится в лучшую сторону, когда пандемия закончится окончательно и весь мир, в том числе и мир образования, вернется к прежнему, допандемийному укладу жизни.

В нашем исследовании мы попытаемся проанализировать основные проблемы, связанные с профессиональной межкультурной коммуникацией студентов вузов и возможные перспективы их развития в высших учебных заведениях, которые связаны с обучением студентов-иностранцев в Российских университетах.

Несложно догадаться, что многогранность национального контингента учащихся любого высшего учебного заведения мира определяется уровнем образовательного процесса в конкретном вузе, перспективами образовательного процесса, опытом вуза, многообразием практики, которую предоставляет то или иное учебное заведение и рейтингом вуза. Все это и определяет статус учебного заведения в глазах потенциального абитуриента.

Согласно данным, размещенным на портале РБК [<https://www.rbc.ru>] по отношению к 12 августа 2021 года иностранные студенты проходят обучение в 688 российских вузах. Первая десятка университетов-лидеров по приему иностранных абитуриентов представлена следующим образом:

– Казанский федеральный университет (КФУ) – 9256 иностранных учащихся;

- Российский университет дружбы народов (РУДН) – 7569 студентов-иностранцев;
- Московский финансово-промышленный университет «Синергия» – 7008 студентов-иностранцев;
- Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) – 5238 студентов-иностранцев;
- Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) – 5036 студентов-иностранцев;
- Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ);
- Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина (УрФУ);
- Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ);
- Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова Минздрава;
- Оренбургский государственный медицинский университет Минздрава.

География вузов-лидеров по обучению иностранных студентов обширна и не определяется исключительно известностью и локацией города. Для зарубежных абитуриентов первостепенное значение имеет репутация вуза, а составляющие этой репутации – сложные элементы, которые могут меняться год от года. Попробуем подробнее рассмотреть, какие именно компоненты оказывают первостепенное влияние на репутационную составляющую высшего учебного заведения.

Прежде всего, необходимо уточнить, что одной из главных характеристик привлекательности вуза для иностранных абитуриентов является направленность вуза. Направленность специальностей университета тесно сопряжена со стабильностью положения мировой экономики, а также с запросами на тех или иных специалистов в конкретной стране. Так, у российского вуза экономической ориентации количество абитуриентов-иностранцев будет в несколько раз превышать статистическое количество абитуриентов театрального вуза. С другой стороны, несмотря на исторически высокую репутацию ряда театральных заведений Москвы (таких как Высшее театральное училище имени М.С. Щепкина или Школа-студия МХАТ), представить себе, что туда будет стремиться поток абитуриентов из Франции или Италии нереально. Традиционно, в эти учебные заведения стремятся абитуриенты-россияне и абитуриенты из стран СНГ.

В свою очередь число студентов-иностранцев в вузе академической направленности, в любом случае будет превосходить число студентов-иностранцев экономического вуза. Именно этим объясняется популярность у иностранцев таких университетов как Российский университет дружбы народов (РУДН), Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ). Традиционно о них было известно, как об университетах с высокой репутацией и многообразием предлагаемого выбора специальностей для абитуриентов.

Кроме того, немаловажное значение в вопросе привлечения студентов-иностранцев играет рейтинг того или иного учебного заведения обозначенный по определенной специальности или направленности вуза. Иностранные абитуриенты тщательно следят за рейтинговыми составляющими учебных заведений, прежде чем принять окончательное решение о подаче документов на ту или иную специальность выбранного вуза.

Помимо официального рейтинга немаловажное значение играет и вопрос о репутации вуза, строящейся на основе отзывов на то или иное учебное заведение, полученных от выпускников прошлых лет. Для иностранных абитуриентов данные параметры играют определяющую роль. Так, например, если в семье потенциального студента-иностранца старший брат или сестра учились в определенном зарубежном вузе, вполне очевидно, что младшие братья или сестры примут решение о получении образования в том же вузе, даже если специальность будет выбрана другая.

Огромное значение в вопросе выбора вуза играет практическая база, предоставляемая высшим учебным заведением для своих студентов. Так, вузы, имеющие долгосрочные контракты и партнерские отношения с зарубежными учебными заведениями традиционно привлекают абитуриентов как на бакалаврские программы, так и на магистерские программы обучения. Иностранные абитуриенты стремятся не просто получить базовое образование на территории Российской Федерации, но и воспользоваться многочисленными программами обмена, которые предлагают практически все российские вузы.

Таким образом, в российских высших учебных заведениях проходит обучение определенное количество студентов-граждан иностранных государств, которые, наряду с российскими студентами становятся участниками профессиональной межкультурной коммуникации, превращая площадку вуза в поликультурное пространство, живущее по определенным принципам многонационального социума, объединенного единой целью получения качественного образования.

Далее нам предстоит ответить на вопросы «С какими же проблемами межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия

может столкнуться многонациональное поликультурное учебное заведение?» и «Как проблемы межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия могут видоизмениться с связи с пандемийными ограничениями в российских вузах?».

Прежде всего, если говорить о поликультурном пространстве вуза стоит отметить проблему принятия или непринятия учащимися специфики межкультурного общения. Так, многим российским студентам некоторые национальные особенности общения студентов-иностранцев кажутся излишне сдержанными. Сталкиваясь с разницей межкультурного общения студентам приходится уже на первом курсе, прежде всего в процесс совместных проектных работ. К сожалению, в силу ряда культурных традиций, случаются ситуации, при которых не все студенты-иностранцы охотно идут на контакт и совместную проектную работу со своими одноклассниками. Некоторые иностранцы предпочитают работать внутри мононациональной группы, в то время как другие активно вливаются в интернациональный коллектив и с удовольствием выполняют совместную проектную работу. Так, например, отмечено, что студенты из КНР предпочитают проводить групповую исследовательскую или проектную работу внутри мононациональной группы. С одной стороны, это может быть объяснено языковым барьером, который для многих студентов-иностранцев (в том числе из Китая) все же существует особенно в первые годы обучения, а в вопросе успешного осуществления проектной деятельности языковой барьер может сыграть существенную роль. С другой стороны, многое зависит и от самих национальных представлений студентов-иностранцев о выборе партнеров для совместной работы, о выборе темы для совместного проекта. Так, те же студенты из Китая с удовольствием готовят качественные проекты о своей стране, но неохотно откликаются на совместную работу с представителями другой культуры и не всегда соглашаются на проектную работу, посвященную реалиям европейских стран. В противоположность китайскому контингенту вузов, студенты из Монголии с удовольствием принимают участие в совместных межнациональных проектах и не видят в этом никаких преград даже в виде языкового барьера. Для вузов экономической направленности проектные работы являются неотъемлемой частью, поэтому так важно задействовать студентов-иностранцев в создание межкультурных коллективов, которые помогут не только в вопросе адаптации иностранцев в России, но и в вопросе успешной межкультурной интеграции студентов.

Еще одной проблемой межкультурной коммуникации, в современном поликультурном пространстве вуза можно назвать проблему,

которая неожиданно проявила себя именно с началом пандемии. Тогда до развития последних эпидемиологических событий в мире в университетах, где среди учащихся традиционно присутствовали представители разных культур и конфессий так остро не ощущалась некая атмосфера напряженности, связанная с поисками причин возникновения коронавирусной инфекции и негласного, а в некоторых случаях и открытого обвинения КНР в распространении пандемии. Казалось бы, принципы толерантности должны быть выше, чем страх перед неизвестностью пандемии, однако внезапность, с которой произошел первый локдаун оказалась серьезным препятствием для осуществления привычного уклада личной жизни и образовательной деятельности, что и повлекло, в конечном итоге, к атмосфере напряженности.

Если провести сравнение между ситуацией напряженности, сформировавшейся у молодого поколения – студентов и у поколения профессиональных участников деловой коммуникации – бизнесменов, можно отметить, что, представителям делового сообщества, в силу возраста и жизненного опыта все же удалось осознать, что пандемийные трудности временные и не стоит ограничивать себя в дальнейшем от деловых связей с восточным соседом, соответственно, проблема нетерпимости в бизнес сообществе в итоге иссякла полностью и более не проявлялась.

Следующей проблемой межкультурной коммуникации, с которой также столкнулся в период пандемии поликультурный контингент современного вуза стала проблема, связанная с оттоком, отчислением или с невозможностью студентов-иностранцев полноценно продолжить свое обучение в Российских вузах, а, следовательно, прямой контакт студентов-россиян со студентами-иностранцами свелся практически к нулю. Как результат, сегодня не так колоритно в межнациональном плане проходят мероприятия в рамках научно-исследовательской работы студентов, и культурный обмен фактически сведен к минимуму. Несмотря на тот факт, что администрация вузов стремится к расширению списка стран по привлечению иностранных учащихся, которые могли бы обучаться онлайн и стремится к сохранению наработанных годами международных связей в сфере образования, ситуация на данный момент не может сравниться с допандемийным периодом.

Главной целью мероприятий по привлечению студентов-иностранцев, которые осуществляет руководство практически каждого вуза на территории Российской Федерации является необходимость удерживать образовательных межкультурных связей, которые традиционно вносят большой вклад в процесс воспитания личности студента в выс-

шем учебном заведении, расширения его кругозора и давали незаменимый опыт общения и совместной работы со сверстниками из многих стран мира. Немаловажно отметить, что несмотря на сложную эпидемиологическую ситуацию в мире, Российские вузы продолжают проводить международные олимпиады и конкурсы, целью которых является привлечение абитуриентов-иностранцев. Следовательно, в вузах поддерживается идея продолжения совместных международных проектов, совместных мероприятий, которые продолжают проводиться несмотря на все ограничения.

Данные проблемы являются далеко не единственными препятствиями, которые мешают развитию межкультурного диалога между представителями разных этносов в современном российском вузе. Однако напрашивается вопрос «А какие же перспективы в силу сложившихся обстоятельств все же присутствуют у профессиональной межкультурной коммуникации и что возможно ожидать в дальнейшем от межкультурного диалога в современном российском вузе?».

Прежде всего стоит отметить, что несмотря на резко негативное влияние, которое оказала пандемия коронавируса на образование в целом, всеобщая проблема сплотила представителей различных этносов и культур по всему миру. Сегодняшний вуз наполнен атмосферой взаимопонимания и терпимости между представителями российской части студенчества и их однокурсниками-иностранцами. Прежде всего, хочется отметить тактичность студентов, присутствующих в аудиториях вузов на территории РФ в вопросе принятия трудностей и несовершенств технического плана, которые возникают в период нестабильной ситуации офлайн-онлайн обучения. Руководство вузов стремится по максимуму сохранить аудиторную часть работы, проводимую непосредственно в локации университетов, однако здесь возникает ситуация, при которой в вузах формируются смежные группы, где присутствуют студенты, живущие на территории РФ и студенты-иностранцы, не сумевшие вернуться в российские университеты. Основной груз нагрузки при этом ложится на преподавателей, которые вынуждены одновременно вести занятия офлайн и онлайн, что очень неудобно особенно в вопросе совместных проектных заданий. Принимать и качественно оценивать выступление группы, представляющей научную презентацию при условии, что кто-то из участников находится в аудитории, а кто-то онлайн очень проблематично.

Однако, студенты в аудиториях с пониманием относятся к ситуации, когда в группах, где в числе студентов присутствуют иностранные граждане занятия ведутся одновременно в аудиториях и дистанционно с подключением интернет платформ.

Подводя итоги нашего исследования хочется отметить, что для эффективного осуществления профессиональной межкультурной коммуникации в современном мире в целом и в высших учебных заведениях в частности необходимо осознание и принятие некоторых временных трудностей, которые внесли коррективы в процесс глобальной профессиональной коммуникации, однако прочные межкультурные связи, которые формировались на протяжении очень длительного периода в глобальном обществе безусловно помогут в преодолении всех трудностей и выведут деловое и образовательное сообщество на новый виток конструктивного взаимодействия в рамках профессиональной межкультурной коммуникации.

2.5. Активное и интерактивное обучение межкультурной коммуникации в неязыковом вузе

Одной из целей национального проекта «Образование» выступает формирование гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей. В рамках этого проекта особый интерес в контексте преподавания иностранного языка в высшей школе представляет федеральный проект «Молодые профессионалы». В соответствии с ним предполагается модернизация образования с помощью адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

Современные образовательные стандарты диктуют необходимость использования активных и интерактивных форм работы на занятиях, которые представляют большую ценность в обучении иностранному языку, основной целью которого выступает формирование коммуникативной компетенции и, в частности, межкультурной, как одного из ее компонентов. При этом большое внимание следует уделять развитию коммуникативных умений студентов как в профессиональной, так и общекультурной сферах.

Под активными методами обучения понимаются методы, ориентированные на практическое обучение языку с применением коллективных форм обучения, таких, как, например, ролевые игры. Для подтверждения целесообразности их использования в обучении следует обратиться к истории применения игры в профессиональной деятельности. Так, деловая игра как метод обучения был впервые разработан и применен М.М. Бирштейн в СССР в 1930 году. Мария Мироновна разработала данный игровой метод, актуальный в рамках исторических событий 1930-х годов. Заключалось все в создании естественной конкуренции. В

частности, Лиговский завод отобразил целесообразность данного подхода, подняв показатели производства.

Уже в 1933 году тактика, введенная М.М. Бирштейн, показала свою прогрессивную сущность. Игра требовала развития навыков как у подчиненных, так и у руководства. Полученный опыт стал фундаментом для аналогичных игр в учебных заведениях и на предприятиях. Деловые игры в обучении иностранному языку используется для совершенствования иноязычной речи в условиях профессиональной деятельности, приближенных к реальным.

Я.М. Бельчиков и М.М. Бирштейн [Бельчиков, Бирштейн, 1989] рассматривают учебную игру в терминах и понятиях активных методов обучения (Таблица 1).

Таблица 1

Активные методы обучения

Имитационные		Неимитационные
Игровые: базируются на игровой функциональной основе (игровых элементах, связях, отношениях)	Неигровые: моделирование ситуаций без наличия свободной игры и ролевых функций	Проблемная лекция, олимпиада, лабораторное занятие, конференция. Данные методы характеризуются направленностью на проблемность, интенсификацию познавательной деятельности, а также отсутствием имитации реальных ситуаций.
Деловые игры, ролевые игры, игровой тренинг на компьютере	Кейс-стади, имитации, компьютерный тренинг	

В зависимости от целей игры можно разделить на следующие типы:

- 1) дидактические, предназначенные для формирования общеучебных умений и навыков;
- 2) воспитывающие, направленные на развитие самостоятельности, навыков сотрудничества, кооперации, формирование нравственных установок;
- 3) развивающие, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы и когнитивных способностей;
- 4) социализирующие, направленные на усвоение норм поведения в обществе, адаптацию в нем [Селевко, 1998].

Таким образом, игра может способствовать формированию разносторонне развитой личности, что соответствует требованиям общества на данном этапе.

Еще одним типом игр для обучения иностранному языку являются языковые игры (фонетические, орфографические, лексические, грамматические). Они служат для формирования и тренировки языковых навыков на подготовительном, предкоммуникативном этапе.

Наиболее эффективным методом обучения говорению можно считать игру-драматизацию, о которой упоминается в работах А. Мейли и А. Дафф. Студентам предоставляется возможность творчески использовать изучаемый материал [Мейли, Дафф, 2005]. Обучение через драматизацию строится на способности человека выражать мысли и чувства через мимику и жесты, использовать воображение, свой личный опыт, что вносит эмоциональное содержание в процесс изучения языка.

Как и активные, интерактивные методы ориентированы на усиление активности участников учебного процесса. При этом в интерактивном обучении больший акцент делается на взаимодействии студентов друг с другом.

Кроме того, интерактивное обучение строится и на взаимодействии обучающегося с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта [Азимов, Щукин, с. 83]. Его отличительная особенность заключается в том, что преподаватель создает условия для активности студентов, которые становятся полноправными участниками учебного процесса.

Несмотря на огромный интерес к интерактивному обучению в последние десятилетия, единого мнения относительно его концептуальной основы не выработалось. Так, ряд авторов связывает возникновение интерактивного обучения с развитием сети Интернет и использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе [Садыков, 2016; Уткин, 2000].

Интерактивность, которая обеспечивает двусторонний характер коммуникации, является важнейшим дидактическим свойством ИКТ в процессе обучения межкультурному общению. Майкл Мур выделил три типа учебного взаимодействия в дистанционном обучении:

- обучающегося с содержанием (learner – content interaction);
- обучающегося с преподавателем (learner – instructor interaction);
- обучающегося с другими обучающимися (learner – learner interaction) [Moore, 1989, p.2].

Первый тип интеракции является процессом интеллектуального взаимодействия обучающегося с содержанием обучения, результатом которого становится приобретение знаний.

Второй тип взаимодействия подразумевает интенсивное влияние учителя на обучающегося. Задача преподавателя заключается в поддержании интереса ученика к предмету изучения, а также в стимулировании к применению изученного им на практике и отработке навыков.

При третьем типе взаимодействия – обучающихся друг с другом – студенты обмениваются опытом и оценивают друг друга, одновременно тестируя свои знания и умения. Интеракция данного типа представляет большую ценность для развития умений работы в команде.

Согласно другим исследователям, концептуальной основой интерактивных методов обучения следует рассматривать интеракционизм, в котором акцент делается на межличностную коммуникацию, где важную роль играет способность человека принять и понять роль собеседника, а также оценить свои собственные действия [Конева, 2008; Соосар, Замковая, 2004].

Таким образом, интерактивные методы занимают важное место в процессе обучения межкультурной коммуникации. Они способствуют использованию изученного языкового и речевого материала на практике в смоделированных ситуациях межкультурного общения. «Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы и методы обучения с транслирующих (передаточных) на диалоговые, т.е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии» [Капранова, 2012, с. 36]. Кроме того, умение общения и работы в команде обеспечивают социальную компетентность личности [Суркина, с. 136]

Далее подробно рассмотрим феномен игры и ее дидактическую ценность в преподавании иностранного языка в вузе. Как отмечалось ранее, игра относится к активным методам обучения. В отличие от традиционного обучения, которое направлено преимущественно на усвоение знаний и развитие умений и навыков, активные методы способствуют развитию личности. Поскольку объектом современной методики преподавания иностранных языков является коммуникативно-ориентированное обучение, занятия приобретают все более интерактивный характер. Г.К.Селевко характеризует игровые технологии как один из способов интенсификации и активизации деятельности обучающихся, отличающийся высоким уровнем мотивированности участников учебного процесса, осознанием ими необходимости усвоения знаний, эффективностью и соответствием социальным нормам [Селевко, 1998].

Та или иная игра должна подбираться в соответствии с целями и задачами урока и курса. В методике преподавания иностранного языка в вузе большинство исследователей акцентирует внимание на деловой игре, так как в высшей школе игровые методы в первую очередь должны быть ориентированы на ускоренную адаптацию будущего молодого специалиста к разнообразным условиям профессиональной деятельности, а также общению в профессионально значимых ситуациях в международной среде. Деловая игра является средством развития профессионального мышления в условиях, приближенных к реальным. Она воспроизводит процесс управления и принятия решений с партнером по игре и несет информационно-процедурный характер. При этом в ней нет навязывания, она отличается самоорганизацией и самообучением. Независимо от целей, правил и т.д., деловая игра имеет информационную структуру, которая обуславливает способы связи между участниками. Она отличается непредсказуемостью из-за свободы поиска и принятия решений, что придает ей специфическую форму познавательной деятельности. Мотивация лежит в интересах участников, переплетении их с принятыми ролями. При этом важно определить в игре двоякую цель – игровую и дидактическую, достижение которой происходит благодаря результативной и познавательной мотивации игроков.

К признакам деловой игры относят: 1) наличие общей задачи, требующей решения; 2) моделирование рабочего процесса; 3) имитация деятельности руководства; 4) наличие ролей и соответствующих функций; 5) взаимодействие участников и соблюдение иерархии; 6) связь принятых решений друг с другом; 7) наличие конфликта или информационной неопределенности; 8) учет фактора времени; 9) соревновательный характер [Бельчиков, Бирштейн, 1989].

Ролевая игра, по мнению Г.К. Селевко, является разновидностью деловой игры. Среди функций ролевой игры выделяют:

- мотивационно-побудительную: ролевая игра вызывает потребность в общении;
- обучающую: ролевая игра способствует развитию речевых навыков в различных ситуациях;
- воспитательную: ролевая игра воспитывает умение принимать правильные решения, проявлять инициативу, активность и т.д.;
- ориентирующую: ролевая игра заставляет участников планировать свое речевое поведение, оценивать свои и чужие поступки [Матвеева, 2004].

Часто используемым вариантом ролевых игр на уроках иностранного языка является интервью. Как считают С.Д. Крашен и Т.Д. Террел,

авторы натурального подхода в обучении иностранным языкам, интервью – одна из самых простых форм проведения ролевой игры [Krushen, Terrell, 1983]. Поясним, что характерные черты натурального метода – естественное овладение иностранным языком через погружение в языковую среду и ориентация на быстрое достижение коммуникативных целей.

При разработке и отборе активных и интерактивных методов автор учитывает компетенции, предусмотренные ФГОС по направлению подготовки, которыми должен обладать выпускник, а именно способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способность использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии. Так, в ходе экспериментального обучения автором использовались такие активные и интерактивные формы проведения занятий, как языковые игры коммуникативной направленности, деловые игры, интервью, кейс-стади, моделирование ситуаций без наличия свободной игры и ролевых функций, игра-драматизация на основе пройденного языкового и речевого материала, мобильные игровые приложения.

По окончании обучения было проведено анкетирование студентов на выявление их отношения к описанным формам работы. Анализ результатов анкетирования позволил выделить следующие преимущества использования игр в учебном процессе: разговорная практика, повышение вовлеченности, отсутствие стресса, быстрое и эффективное запоминание учебного материала, возможность использования полученных знаний на практике. 97 процентов опрошенных считает, что использование таких методов повышает эффективность обучения иностранному языку.

Таким образом, активные и интерактивные методы доказали свою результативность в процессе обучения коммуникации на иностранном языке студентов неязыкового вуза. При этом следует отметить, что положительные результаты достигаются при условии тщательного отбора конкретных видов работы, которые должны быть нацелены на отработку изучаемого материала и подбираться в соответствии с целями и задачами урока.

2.6. Гуманитарные курсы как метод повышения межкультурной компетенции

Межкультурная компетенция является важной составляющей процесса обучения иностранному языку. Необходимости специально формировать ее посвящены многие основополагающие работы последних десятилетий [Тарасов, 1979], [Тер-Минасова, 2000,], [Халеева, 1991]. Высокий уровень межкультурной компетенции – необходимое условие профессиональной компетенции специалиста. Межкультурная коммуникативная компетенция понимается как способность адекватно интерпретировать интенцию говорящего, как способность распознавать и понимать смысловые и прагматические единицы другой лингвокультуры. Для повышения этой способности важно иметь навыки в языковой и концептуальной сферах, быть знакомыми с ценностями и нормами в социокультурной области [Пересыпкин, 2011]. Цель формирования межкультурной компетенции – «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [Елизарова, 2005, с. 236].

Преподавание гуманитарных курсов по специальности на иностранном языке априори поднимает проблемы разных культур: преподаватель предлагает определенный национальный контент, при этом он может быть носителем обсуждаемой культуры, а может им и не являться. Учащиеся же в данном случае всегда являются носителями второй или третьей лингвокультуры. Дело осложняется еще и тем, что реальная аудитория редко оказывается моноэтнична: перед преподавателем часто оказываются представители самых разных стран, подчас наделенные очень разными типами мышления.

И тогда важнейшей задачей для специалиста становится умение быть «модератором» занятия, сглаживать возможные ситуации непонимания или даже конфликта. Интерактивная форма практических занятий и семинаров почти целиком позволяет преподавателю быть таким активным медиатором. Гораздо труднее эту функцию осуществлять в рамках лекционных или синкретических курсов. К последним можно отнести и гуманитарные курсы.

Гуманитарные курсы – обязательная составляющая программа обучения бакалавров-иностранцев по направлению «Лингвистика», «Межкультурная коммуникация» и других филологических специальностей. Своей целью эти курсы ставят не только развитие специальных профессиональных навыков и умений, но и улучшение знаний ино-

странного языка, а также повышение уровня межкультурной компетенции учащихся. В связи с этим при выборе тематики курса преподаватели руководствуются актуальностью проблематики для знакомства с лингвокультурой, социокультурной информацией.

Этнический состав учащихся в нашей аудитории такой же, как во многих вузах современной России. В большинстве своем это студенты из Китайской Народной Республики, постепенно увеличивается число студентов из Южной Кореи, из Азербайджана, Армении и других стран СНГ. Обычная группа бакалавров-иностранцев на нашем факультете состоит в основном из китайцев, частично из корейцев, перемежающихся отдельными представителями других стран. Именно им предлагаются гуманитарные курсы, которые при разумном структурировании, тщательном подборе материала и учете особенностей представленной полиэтнической аудитории способны решить поставленные задачи. С 2019 года такими курсами для третьего и четвертого годов обучения были курсы «Языковая политика: сравнительный аспект» и «Основные понятия русской лингвокультуры».

Выбор тематики курсов для повышения межкультурной компетенции неслучаен. Во-первых, проблемы языковой политики актуальны и для Китая, и для Южной Кореи, и для бывших союзных республик. Надо отметить, что вопросы языковой политики волнуют и Россию, и Китай в силу объективных обстоятельств. Российская Федерация – многонациональное государство, во многих субъектах которого официальными являются несколько языков. Китайский язык – единственный официальный язык, но разница между его диалектами значительна, поэтому так важно сохранить единство нации, не вызвав возмущение носителей неофициальных вариантов. Эти проблемы не остались в стороне в ходе различных международных встреч. А осенью 2018 года на Санкт-Петербургском культурном форуме был проведен российско-китайский форум по языковой политике, темой которого были вопросы правового регулирования механизмов функционирования государственных языков в России и КНР. Во-вторых, сопоставительный аспект позволяет привлечь материал, значительно расширяющий межкультурную компетенцию студентов.

При этом огромная сложность данного гуманитарного курса – ограниченность знаний большинства китайских студентов о западной цивилизации и, прежде всего, – европейской, феномены которой и становятся материалом курса. Фонетические несоответствия географических наименований добавляют сложности: узнать в Париже столицу Франции,

Швейцарию не объединить со Швецией – уже большая удача для студента. Эти сложности многократно усилились в последнее время, в период пандемии, когда не стало международных студенческих программ.

Учитывая вышеназванную проблему, мы настаиваем на введении курса «Языковая политика: сравнительный аспект» в программу обучения бакалавров-иностранцев, так как эта новая дисциплина повышает межкультурную компетенцию учащихся. Курс «Языковая политика: сравнительный аспект» опирается на историю Европы и Америки, на современную правовую базу этих стран, на деятельность Академий и организаций, на языковую политику в средствах массовой информации именно в этих регионах.

В меньшей степени неинтегрированность китайской аудитории в западный мир проявляется на занятиях курса «Основные понятия русской лингвокультуры». Благодаря академии «Арзамас» и ее авторам преподаватель может сразу прибегнуть к ключевым словам китайской и корейской культур, затем сравнить с ключевыми словами одной из европейских культур, а потом уже перейти к основным понятиям русской лингвокультуры. Такая структура покажет уважение носителя русского языка к инокультурам, станет очевидной связью между историей, общественной жизнью страны и значимыми лексемами, превратившимися в ключевые слова культуры.

Преимущество обоих курсов в том, что их контент апеллирует к историко-культурной и социальной информации. Приходится признать, что фундаментальное лингвистическое образование не так легко дается современным учащимся, ориентированным на прагматический аспект. В силу этого факты реальной политической, общественной и культурной жизни находят больший отклик в сердцах студентов, чем углубленный анализ языковых единиц. Неприкладная, фундаментальная лингвистика часто кажется современным молодым людям слишком абстрактным, а поэтому излишним знанием.

Однако, затрагивая политический аспект, который невозможно обойти при изучении курса «Языковая политика: сравнительный аспект», необходимо иметь в виду, что перед преподавателем оказываются студенты из стран с разным политическим устройством и разными общественными ценностями. Особенно ярко это различие проявляется между студентами из Южной Кореи и Китая, слабее – между учащимися из Армении и Азербайджана. В последнем случае к всегда присутствующим религиозным различиям прибавляются обострившиеся территориальные споры.

Задача преподавателя – нивелировать эти противоречия, сгладить их, показать точки соприкосновения. Не всегда бывают очевидны

для нас конфликтные моменты между китайскими и корейскими студентами. Нам кажется, что представители стран Восточной Азии должны лучше понимать и принимать друг друга, успешнее взаимодействовать. Однако различие современных общественных систем порождает точки напряжения. В течение длительного исторического периода Китай был своеобразным «старшим братом» Кореи. Нельзя сказать, что ссылка на эту иерархию не вызывает раздражение у корейских студентов, этот мотив сейчас находит сатирическое отражение в демотиваторах, и это совсем не упрощает задачу преподавателя.

Коммуникацию и совместное обучение осложняют различия в устройстве двух государств, экономическое соперничество, разные типы образовательных стратегий. Острым становится, например, вопрос об иноязычных, преимущественно англоязычных, заимствованиях. А ведь именно обилие англоязычных заимствований в основном отличает южнокорейский вариант языка от северокорейского. Это свойство приветствуется южными корейцами, воспринимается ими как свидетельство принадлежности к мировому сообществу. Это трудно понять китайским студентам, помнящим об экономическом соперничестве Китая и США.

Среди конфликтных вопросов первенство удерживает северокорейская проблема. С одной стороны, КНР поставляет в Северную Корею от 70 до 80 % продовольствия. Поддержка Северной Кореи Китаем воспринимается многими южными корейцами как предательство. С другой стороны, в Южной Корее приняты антикоммунистические законы, чего не приемлют в Пекине. Все это отражается на взаимоотношениях представителей этих стран.

В такой аудитории многократно возрастает роль преподавателя, который, несомненно, обязан предвидеть возможные конфликтные узлы и предложить компромиссные темы. Например, остановиться на упрощении системы иероглифов в обеих странах как актах корпусной языковой политики. Этот сюжет можно оставить для самостоятельного ознакомления и последующего обсуждения. Для подобной работы подойдут аутентичные тексты на русском языке из русскоязычных монографий или статей об истории китайского и корейского языков. При этом «аутентичные тексты также могут подвергаться переработке или адаптации, однако следует понимать, что упрощенный текст может потерять большую часть своей оригинальной ценности» [Архипова, 2021, с. 21]. Конечно, работа с аутентичными текстами сложнее, чем с адаптированными, но она погружает учащихся в образную систему изучаемого

языка, встречающиеся прецедентные феномены расширяют лингвокультурную базу, повышается межкультурная компетенция учащегося.

В представленных курсах «Языковая политика: сравнительный аспект» и «Основные понятия русской лингвокультуры» используются два типа текстового материала. Лекции пишутся как адаптированный текст, часть которого сопровождают слайды презентации. Если языковой уровень учащихся невысок, этот текстовый материал размещается на используемой платформе. Второй тип – тексты для самостоятельного чтения и последующего обсуждения. Они в большинстве своем не адаптированы, сопровождаются лингвокультурными и историческими комментариями.

Примеры адаптированного лекционного материала (фрагменты):

1. «Академии – научные сообщества. Их цель – установить нормы в языке. В Европе народные языки пришли на смену латыни почти во всех сферах жизни, но отличались нестротой и хаотичностью, особенно в лексике. Это становилось социальной проблемой. Надо было очистить язык, дать ему красоту и ясность.

Такова была ситуация во Франции 17 века. 29 января 1635 года вслед за Академией дела Круска была создана Французская Академия, чтобы очистить язык».

2. «В языковой политике эпохи коренизации есть два этапа: двадцатые годы – создание алфавитов для бесписьменных народов СССР и с конца 20-х – политика унификации алфавитов. Интересно, что первым общим алфавитом стала латиница. Азербайджан первый перешел на латинский алфавит. 50 народов впервые в истории получили письменность».

(«Языковая политика: сравнительный аспект»)

*1. «В русском языке много слов, обозначающих различные степени близости между друзьями. Для перевода английского **friend** в русском языке могут использоваться слова **друг, подруга, товарищ, приятель/ница, знакомый/ая**. Выбор между ними зависит от того, какая перед нами разновидность дружбы. Словари показывают, что объединяет друзей, товарищей или приятелей.*

Друг – человек, близкий вам по духу, по убеждениям, на которого можно во всем положиться.

Товарищ – человек, близкий вам по роду занятий, деятельности, по условиям жизни.

Приятель – человек, с которым у вас хорошие, простые, но не совсем близкие отношения».

2. *«В русской лингвокультуре два противоположных отношения к «говорению неправды», лжи. С одной стороны, очень высоко ценится правда и предписывается говорить правду, даже если это может быть неприятно собеседнику. С другой стороны, многие филологи считают, что русские во многих случаях более терпимо относятся к неправде, чем представители других культур, в частности англосаксонской».*

(«Основные понятия русской лингвокультуры»)

Традиционно и китайцев, и южных корейцев относят к представителям восточного типа мышления [Петряков, 2017]. При этом исторический путь Южной Кореи, развитие ее экономики и социальных институтов значительно изменили менталитет жителей, особенно молодого поколения. Большинство студентов из Южной Кореи получили образование, структура и принципы которого соответствуют американской образовательной модели. Данная модель предусматривает внимание к индивидуальному плану учащегося, способствует не механическому освоению знаний, а активному участию студента в процессе получения знаний. Поэтому средний южнокорейский студент готов участвовать в дискуссии, ролевых играх, высказывать свое мнение, что не свойственно студентам из Китая. Последние же могут поразить однокурсников способностью дословно запоминать информацию, однако испытывают трудность в порождении высказываний, особенно если для задания требуются навыки критического мышления. Для преподавателя важно создать комфортную атмосферу на занятии, когда особенности поведения одних не шокируют других.

Диалогичность учащегося, то есть его способность воспринимать чужие паттерны коммуникации, может повыситься благодаря работе над уровнем межкультурной компетенции. В каждый из приведенных курсов есть возможность включить материал, посвященный описанию типичного поведения участника диалога в той или иной стране. Например, в курсе «Основные понятия русской лингвокультуры» эта тема может прозвучать в вводной части, посвященной ключевым словам корейской культуры, когда речь пойдет о таком слове, как **교육열 (Кё-юннёль)** – культ образования, тяга к учебе: «Это составное слово, где первая часть переводится как «образование», а последний слог – «энтузиазм», оно отражает традиционное для конфуцианского общества стремление к получению образования. Университетский диплом здесь становится обязательным условием не только успешной карьеры, но и

достойного окружения, удачного брака»). В курсе «Языковая политика» это уместно будет в разговоре об образовательных учреждениях как субъектах языковой политики.

Ключевые слова китайской и корейской лингвокультур подчеркивают общность этносов, что не должно ускользнуть от внимания преподавателя гуманитарного курса. Так, например, среди них встретились очень близкие понятия, закрепляющие гендерные ожидания – представления о желаемом поведении девушки. В китайской лингвокультуре это **Сацзяо 撒娇** («Вести себя как ребенок, подчеркивая собственную беспомощность. Такое поведение в китайской культуре не только широко практикуется, но даже одобряется как часть женского характера»). В корейской лингвокультуре это **Эгё 애교** («Искусство быть по-детски милой. Один из ярких символов современной корейской поп-культуры»). Такое совпадение может объединить студентов из этих двух стран, стимулировать поиск общности, повысить межкультурную компетенцию и закономерно улучшить взаимодействие на занятиях.

Не будем забывать, что многое зависит и от личностных особенностей студента: «... развитие межкультурной компетенции неотделимо от развития личности обучающегося, при тесной интеграции его желания и готовности вступить в диалог культур, соблюдая принципы кооперации, взаимного уважения, толерантности к культурной специфике и преодоление разного рода культурных преград. Именно от диалогичности личности, с психологической точки зрения, зависит ее (личности) развитие, предоставляя ей возможность осуществлять интеркультурное общение в рамках диалога культур» [Походзей, 2014, с. 19].

Таким образом, повышение межкультурной компетенции учащегося оказывается более эффективным, если в материал, предлагаемый на гуманитарных курсах, включается контент, связывающий феномены изучаемой и родной культуры, а также если акцентируются точки соприкосновения социумов, представители которых и составляют полиэтническую аудиторию.

2.7. Межкультурный компонент в профессиональной подготовке учителя иностранных языков

В российской системе высшего образования продолжается переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения (ФГОС ВО 3++) с учетом профессиональных стандартов, в связи с чем пересматривается содержание

подготовки студентов в высших учебных заведениях. Утверждены Профессиональный стандарт «Педагог (воспитатель, учитель)» и ФГОС ВО 3++ бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), в которых сформулированы требования к уровню знаний и умений выпускников педвузов. Модернизация российского образования, происходящая в условиях всеобщей глобализации, идет в контексте перехода на новую образовательную межкультурную парадигму, которая обуславливает необходимость пересмотра профессиональных компетенций будущих учителей. Универсальная компетенция УК-5 охватывает способности выпускника «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [ФГОС ВО 3++].

Ориентация на межкультурный аспект овладения иностранным языком находит отражение в концепции содержания современного языкового образования и приводит к пониманию того, что иностранный язык на данном этапе развития общества не только выполняет свои функции в качестве средства общения, а служит средством приобщения к другой национальной культуре. Е.И. Пассов уверен, что знаниецентричной парадигме образования необходимо противопоставить культуросообразную парадигму [Пассов, 2015]. То есть подчеркивается, что культура осваивается в виде знаний, но эти знания должны применяться на практике, в виде реальной деятельности. Это соотносится с личностно-ориентированной парадигмой образования и культурологическим подходом к образованию, при котором осознание культуры способствует разностороннему развитию личности [Бим, 2014, с. 19]. М.З. Биболетова отмечает, что общее образование уже находится в фазе смены парадигм от знаниецентристской/предметной парадигмы к культуросообразной, личностно ориентированной, компетентностной парадигме [Биболетова, 2019]. Предметная область «Иностранный язык» позволяет осуществлять поликультурное и полиязычное образование, поэтому обучение иностранным языкам как никакое другое образование органично вписывается в эти изменения.

В связи с вышесказанным возрастает роль учителя иностранного языка не только как «носителя» языка, но и как эталона, который представляет для обучающихся культуру страны преподаваемого языка. Широко известно мнение Е.И. Пассова, который считает, что речь должна идти о подготовке учителя «иноязычной культуры» [Пассов, 2002], тем самым подчеркивая двойную роль учителя иностранного языка.

Если овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знаний о социокультурных особенностях

стран(ы) изучаемого языка, без внимания к историческим и культурным традициям и обычаям, национальным особенностям языкового сознания носителей языка, универсальным для них лингвистическим и поведенческим реакциям, то преподавать язык – значит знакомить с особенностями истории, культуры, образа жизни, этикета, менталитета и мировоззрения носителей иностранного языка, формировать умения и навыки эффективного межкультурного взаимодействия с представителями определенной этнокультуры, транслировать и интерпретировать культуру другого народа.

В этой связи представляется важным переосмысление содержания вузовской профессиональной подготовки учителя иностранных языков в контексте формирования его межкультурной компетенции, особенно остро встает вопрос о создании условий для гармоничного развития всех ее составляющих, благоприятствующих становлению специалиста, способного в будущей профессиональной деятельности активно вовлекать школьников в процесс со-изучения языка и культуры, что и определяет проблематику исследования.

Цель статьи – рассмотреть межкультурный компонент в профессиональной подготовке учителя иностранного языка как учителя иноязычной культуры. Для этого нам необходимо обозначить содержательную сторону межкультурной компетенции учителя в составе его профессиональной компетенции, а затем отметить особенности обучения межкультурному компоненту в процессе получения вузовского иноязычного образования в преломлении личности будущего учителя иностранных языков. Межкультурная подготовка будущего учителя показана в рамках изучения курса «Страноведение и лингвострановедение». Также на основе проведенного опроса студентов, изучающих курс «Страноведение английского языка», сделаем выводы о наиболее интересных и полезных формах работы, направленных на формирование межкультурной компетенции.

В эпоху становления новой межкультурной образовательной парадигмы пристальное внимание ученых, педагогов, методистов и преподавателей иностранного языка обращено на условия достижения эффективности общения при межкультурном диалоге. При некоторых отличиях в подходах к трактовке понятия, сущность *межкультурной коммуникации* в самом общем смысле подразумевает адекватное взаимопонимание собеседников, принадлежащих к разным коммуникативным культурам. В связи с этим встает вопрос о гармоничном формировании межкультурной компетенции как важном элементе профессиональной подготовки выпускников педвузов, будущих учителей иностранных языков.

В качестве цели обучения иноязычного образования выступает иноязычная коммуникативная компетенция [Гез, 1986; Пассов, 2003; Гальскова 2007]. Однако в случае подготовки будущих учителей речь идет об иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции [Каменский, 2017, с. 70-72].

Коротко скажем, что в рамках настоящей статьи под «компетенцией» мы понимаем нормативные требования к подготовке студента, учащегося, а под «компетентностью» – его владение соответствующей компетенцией, позволяющее осуществлять необходимую учебно-профессиональную деятельность.

В научной и учебно-методической литературе существуют различные подходы к раскрытию сущности и содержания понятия «профессиональная компетентность» (ПК) учителя, в том числе учителя иностранного языка. Достаточно подробно, на наш взгляд, подходы к определению понятия «профессиональная компетентность учителя» рассмотрены в статье О.А. Козыревой [Козырева, 2008]. Что касается учителя иностранного языка, то в нашем представлении его ПК предполагает совокупность профессиональных знаний (психолого-педагогических знаний, специальных знаний по предмету «иностранный язык», знаний по методике его преподавания), а также включает профессиональные умения и навыки, среди которых немаловажную роль играет умение строить адекватное общение на иностранном языке. Другими словами, предметная компетенция сочетается с коммуникативной.

Различные авторы по-разному подходят к компонентному составу ПК учителя иностранного языка и предлагают разные наименования для элементов ее структуры [Овчинникова, 2009; Ткачева, 2010; Шабурова, 2013; Тимохина, 2014; Каменский, 2017 и др.].

При желании, исходя из специфики предмета «Иностранный язык», компонентный состав ПК можно представить как целый ряд специальных профессиональных компетенций: лингвистическая компетенция (или знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации), языковая компетенция (это владение грамматикой, лексикой, фонетикой), речевая компетенция (представляет собой коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности: говорении и письме, аудировании и чтении), дискурсивная и стратегическая, прагматическая компетенции (специальные коммуникативные знания, навыки и умения, в том числе владение способами поведения и формулами речевого этикета), коммуникативная компетенция (способность воспринимать и производить иноязычные тексты в соответствии

с возникшей коммуникативной задачей, иными словами, адекватное общение на иностранном языке с учетом эталонных культурных образцов взаимодействия) и т.д. Кроме того, выделяют лингвострановедческую компетенцию (она представлена знанием особенностей социокультурного развития стран(ы) изучаемого языка и связанным с ним умением осуществлять свое речевое поведение в контексте культуры страны), культурологическую компетенцию (или знание основ национально-специфического видения мира, обуславливающее представление о стандартных ситуациях общения, типичных для данного этноса), социокультурную компетенцию (представлена целым рядом компонентов, например, умением выделять общее и специфическое в родной и изучаемой культурах), социолингвистическую компетенцию (знание о влиянии национальных особенностей на социальное и речевое поведение, выбор лингвистических форм) и др.

Таким образом, ПК учителя иностранного языка включает не только высокий уровень лингвистической подготовки (т.н. свободное владение иностранным языком), но и подготовку в области страноведения и лингвокультурологии (предполагающую овладение фоновыми знаниями), а также достаточную практику в сфере вербального и невербального (паравербального) общения (подразумевающую следование нормам речевого общения и умение владеть речью, мимикой, жестами).

Мы разделяем мнение тех исследователей, которые включают в структуру ПК учителя компетенции, относящиеся к надпредметной области деятельности, например, лингводидактическую [Ткачева, 2010, с. 252-253]. При этом подчеркивается необходимость различать лингводидактическую [Никонова, 2013] и методическую компетенцию [Рождественская, 2017]. Подробно структуру методической компетенции рассматривают О.Н. Игна [Игна, 2010] и М.А. Лубянова, М.А. Золотарева [Лубянова, 2020].

Также выделяют научно-исследовательскую компетенцию как компонент профессионально-методической подготовки учителя [Корзун, 2018].

Некоторые исследователи включают в состав ПК учителя иностранных языков информационно-технологическую или информационно-когнитивную компетенцию [Каменский, 2017, с. 73-84], лингвомультимедийную компетентность [Джандар, 2012], которые подразумевают умение осуществлять поиск профессионально-значимой информации, в том числе на иноязычных интернет-ресурсах, и применять информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в своей практической деятельности.

Интересным представляется выделение отдельной тестологической компетенции [Агафонова, 2015], владение которой очень актуально в связи с подготовкой школьников к государственной итоговой аттестации и сдаче международных экзаменов.

Немаловажен и личностный аспект подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности (интерес, мотивация, ценностная ориентация и др.), см., например: [Гасанова, 2021].

Есть основания для включения в состав ПК учителя иностранных языков общекультурной компетенции (общий кругозор и образованность), что вполне обосновано в контексте метапредметного и междисциплинарного характера предмета «Иностранный язык», и специальной межкультурной компетенции как компонента общекультурной компетенции [Глумова, 2006, с. 32].

На основе проведенного анализа подходов к ПК дадим следующее рабочее определение *профессиональной компетентности учителя иностранного языка* – это система метапредметных, общекультурных, лингвистических, культурологических, лингвострановедческих, социолингвистических, дискурсивных, стратегических, прагматических знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду эффективно взаимодействовать в конкретных коммуникативных ситуациях с представителями иноязычной культуры; а также способность применять имеющиеся профессиональные знания, умения и навыки в области педагогики, психологии, методики преподавания, информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку, благодаря чему создаются условия для успешного овладения обучающимися самим языком и приобщения их к лингвокультуре страны изучаемого языка.

Допускаем необходимость дальнейшего изучения содержания и структуры ПК учителя иностранных языков, уточнения терминологии в данной области знаний, однако это остается за рамками настоящей статьи. Перейдем далее к выделению межкультурного компонента в подготовке будущего учителя.

Вопросы межкультурного компонента в иноязычном образовании остаются в фокусе современных исследований, ряд их посвящен проблемам подготовки будущих учителей иностранных языков [Глумова, 2006; Глумова, 2017; Овсянникова, 2013; Будник, 2017; Назарова, 2020; Барышников, 2020 и др.]. Одним из важнейших показателей уровня владения иностранным языком является межкультурная компетенция, понимание которой отличается у разных исследователей. В основном под *межкультурной компетенцией* понимают сформированное умение эффективно взаимодействовать в ситуациях межкультурного общения, то

есть речь идет о взаимопонимании людей, принадлежащих к разным национальным культурам. В преломлении учителя иностранных *языков* *межкультурная компетенция* (МК) тогда означает способность осуществлять специальную деятельность, направленную на подготовку учащихся к эффективному взаимодействию в процессе межкультурной коммуникации, основанную на знаниях особенностей иноязычной культуры в сопоставлении с родной, и готовность достигать взаимопонимания при межкультурном общении.

Роль учителя при межкультурном подходе к обучению понимается как транслятор обучаемой иноязычной культуры, межкультурный медиатор, посредник, не столько передающий обучающимся знания о стране(ах) изучаемого языка и иноязычной культуре, сколько способствующий интересу учащихся к другой культуре и ее активное освоение [Будник, 2017]. Открытость к познанию иной культуры, настрой на кооперацию, желание преодолевать культурные стереотипы, соблюдение правил поведения – значимые составляющие МК. При этом важно сохранять свою национально-культурную идентичность в процессе межкультурного взаимодействия. «Межкультурная компетенция – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [Елизарова, 2005, с. 7]. А значит задача учителя иностранного языка осуществлять культурное комментирование и сопоставление с собственной коммуникативной культурой.

Все вышесказанное подчеркивает необходимость межкультурно направленного обучения иностранным языкам и создания системы межкультурной профессионально-ориентированной подготовки студентов педагогических вузов, будущих учителей иностранных языков.

Г.В. Елизарова считает, что межкультурный аспект можно вычлени в каждом компоненте коммуникативной компетенции [Елизарова, 2005, с. 227-237]. Например, межкультурный компонент лингвистической компетенции подразумевает, помимо прочего, знания культурных икон или реалий, которые не имеют параллелей в родной культуре (Микки Маус). Межкультурный компонент социолингвистической компетенции состоит в осознанном выборе лингвистических форм с учетом нормы иноязычной культуры. Межкультурный аспект социокультурной компетенции – это владение системой ценностей изучаемой культуры, наряду с системой ценностей собственной культуры. Межкультурный аспект социальной компетенции состоит в готовности устанавливать взаимоотношения, в том числе адаптировать свое речевое и неречевое поведение к стандартам иноязычной культуры. Также В.В. Сафонова

рассматривает межкультурную компетенцию как часть коммуникативной компетенции [Сафонова, 1996, с. 62].

Однако есть исследователи, которые описывают межкультурную компетенцию как самостоятельное явление, которое дополняет, интегрирует с коммуникативной компетенцией [Гальскова, 2006, с. 74].

Л.А. Городецкая рассматривает межкультурную компетентность как часть лингвокультурной компетентности, которая в свою очередь есть часть культурной компетентности личности [Городецкая, 2007, с. 9]. Лингвокультурная компетентность отвечает за коммуникативное поведение личности, а национальная лингвокультурная компетентность включает, помимо прочего, коммуникативную и лингвистическую компетентности [Городецкая, 2007, с. 17]. В структуре лингвокультурной компетентности Л.А. Городецкая выделяет интракультурную компетентность (под которой понимает знание норм, правил и традиций собственной лингвокультуры) и межкультурную (или интеркультурную) компетентность (соответственно знание норм, правил и традиций иной лингвокультуры) [Городецкая, 2007, с. 18].

Приходится констатировать отсутствие общепринятого подхода к выделению культурной составляющей в иноязычном обучении и наличие ряда пересекающихся и взаимопроникающих терминов: культурологический или культуроведческий подход (В.В. Сафонова [Сафонова, 1996]), лингвострановедческий подход (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [Верещагин, Костомаров, 1983], Г.Д. Томахин [Томахин, 1996]), лингвокультурологический подход (В.А. Маслова [Маслова, 2001], М.А. Кулинич [Кулинич, 2002]), социокультурный компонент [Перова, 2010], межкультурное или поликультурное обучение (П.В. Сысоев [Сысоев, 2003]), социокультурная компетенция [Максимчик, 2016], межкультурная компетенция и др. Требуется более серьезное исследование в этой области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. Однако одно остается очевидным: изучение иностранного языка самым непосредственным образом предполагает постижение иноязычной культуры, т.к. специфика языка – отражать другой мир и национальные ценности.

Попробуем обозначить содержательную сторону *межкультурной компетенции учителя иностранных языков* в составе его профессиональной компетенции. По нашему мнению, она включает знания особенностей иноязычной культуры в сопоставлении с родной; готовность к межкультурному общению и достижению взаимопонимания; настрой на кооперацию; желание преодолевать культурные стереотипы; соблюдение культуросообразных правил поведения; способность осуществлять специальную деятельность, направленную на подготовку учащихся

к эффективному взаимодействию в процессе межкультурной коммуникации, в том числе передавать обучающимся знания о стране(ах) изучаемого языка, служить транслятором обучаемой иноязычной культуры, межкультурным медиатором, осуществлять лингвокультурное комментирование и сопоставление с собственной коммуникативной культурой, способствовать интересу учащихся к познанию другой культуры и ее активное освоение, сохраняя при этом свою национально-культурную идентичность.

При этом мы можем выделить в составе МК учителя иностранных языков знаниевый компонент (знания о сущности феномена культуры, о связи культуры и языка, о межкультурной коммуникации, о преодолении стереотипов и предрассудков в межкультурном общении; знания о культуре, истории и других особенностях стран(ы) изучаемого языка, включая традиции, привычки, обычаи, этикет носителей языка, присущее им вербальное и невербальное поведение, разделяемые носителями культурные ценности и отражающие все вышеперечисленное языковые реалии); умения (строить межкультурное общение, свое речевое и неречевое поведение на основе вышеперечисленных знаний; осознавая культурные нормы носителей изучаемого языка, оставаться в актах межкультурной коммуникации носителем национальной культуры и представлять ее иноязычному собеседнику; умения сопоставлять родную и иноязычную культуру, вычленять и объяснять общее и различное); отношения (желание участвовать в межкультурном общении на условиях равноправия и толерантности, уважения к культурному многообразию, готовность адаптировать свое поведение и т.п.). Отдельно можно выделить профессионально-методический компонент МК, который состоит в способности осуществлять специальную деятельность, направленную на приобщение обучающихся к иноязычной культуре на основе принципа «диалога культур» и их подготовку к эффективному взаимодействию в процессе межкультурной коммуникации (передача знаний о стране(ах) изучаемого языка, осуществление лингвокультурного комментирования, создание условий для сопоставления иноязычной культуры с собственной национально-коммуникативной культурой, стимулирование интереса учащихся к познанию другой культуры и ее активное освоение при условии сохранения своей национально-культурной идентичности).

Одним из способов формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих в педагогических вузах иностранные языки, является преподавание курса «Страноведение или лингвострановедение

изучаемого языка или страны изучаемого языка». Подробно о цели и задачах дисциплины и ее рассмотрении в качестве определенной системы, включающей ряд взаимосвязанных компонентов (страноведческий, культурологический, лингвострановедческий, социолингвистический и социально-психологический) говорится в [Максимчик, 2016].

Отдельно подчеркнем, что межкультурные пласты знаний и умений осваиваются будущими учителями иностранных языков не только в рамках курса «Страноведение/Лингвострановедение». Нельзя не отметить важность изучения таких дисциплин, как «История и культура (стран) изучаемого языка», «Зарубежная история», «Зарубежная литература», «Межкультурная коммуникация» и др., а также невозможно переоценить значимость практических занятий по иностранному языку в формировании МК.

При этом приходится констатировать несоответствие между той важной ролью, которую МК играет в ПК учителя иностранного языка, и связанными с этим высокими требованиями к уровню его межкультурной подготовки, и реальной готовностью начинающих свою педагогическую деятельность специалистов к обучению школьников по принципам со-изучения языка и культуры. Несформированность межкультурного компонента ПК ведет к тому, что выпускники педвузов часто испытывают затруднения в развитии социокультурной компетенции (СКК) школьников. Мы уверены, что при вузовской подготовке бакалавров направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» в области иностранных языков необходимы не столько энциклопедические знания об иноязычной культуре, сколько получение опыта взаимодействия с ней, в этом мы видим сущность профессионально-ориентированного подхода к формированию МК [Максимчик, 2016, с. 68]. В этой же статье мы приводим примеры учебной деятельности студентов в рамках изучения курса «Страноведение и лингвострановедение английского языка» в СГСПУ на основе разработанной нами программы дисциплины. Формирование МК способствуют обязательные формы работы: конспектирование лекционного материала, участие в блиц-опросах на практических занятиях, освещение тем курса, устно или в сопровождении презентации, два теста (промежуточный и финальный) по окончании изучения модулей, ведение лингвострановедческого глоссария; целый блок заданий на самостоятельную работу (на выбор студента); кроме того, студенты, изучающие дисциплину, получают возможность участвовать во внеучебных мероприятиях (групповом творческом проекте, командной олимпиаде, индивидуальной олимпиаде, круглом столе).

На основе проведенного опроса студентов, которые изучали курс «Страноведение английского языка» в рамках получения педагогического образования (с двумя профилями подготовки) на факультете иностранных языков СГСПУ в 2021-2022 уч.г., мы сделали выводы о наиболее интересных и полезных, с точки зрения студентов, формах работы, направленных на формирование МК будущего учителя иностранного языка. В анкетировании пожелали принять участие 45 респондентов. В целом студенты положительно оценили курс «Страноведение английского языка»: 84% респондентов ответили, что курс был интересным; более 70% отметили, что курс был полезным; 55% респондентов видят задачу курса как в приобретении, так и в последующей передаче знаний о стране изучаемого языка учащимся; 40% также отметили задачу курса по изучению языковых реалий, отражающих специфику страны изучаемого языка. Все опрошенные согласились, что учитель иностранного языка – это еще и учитель иноязычной культуры, а в подготовке учителя иностранного языка межкультурный компонент занимает важное значение. Оценивая предлагаемые к выполнению задания, 93% респондентов отметили составление глоссария как наиболее сложный вид учебной деятельности, среди наиболее полезных заданий – подготовка презентаций (55%) и устных сообщений (60%). Пользу предлагаемых в течение курса блиц-тестов отметило более 90% опрошенных. Среди дополнительных заданий наиболее полезными оказались подготовка текстов на английском языке, содержащих реалии (60%), составление карточки с заданиями на закрепление пройденного материала (33%) и подготовка реферата (29%). 75% респондентов видят цель ведения глоссария языковых реалий в том, что он помогает структурировать знания о стране изучаемого языка; 42% отметили, что он помогает выучить сами реалии; 33% считают, что он поможет в практике преподавания английского языка в будущем; 22% полагают, что он поможет адекватно воспринимать тексты на английском языке; и 22% надеются, что он поможет понимать носителя языка при межкультурном общении. На вопрос, какие задания необходимо еще добавить в курс, студенты предлагали групповые, проектные, интерактивные, творческие задания. Более 70% респондентов признались, что у них изменилось представление о стране изучаемого языка после прохождения курса «Страноведение английского языка». Отрадно, что только 11% студентов считают, что из-за преимущественно дистанционного обучения они не в полной мере освоили предмет. Более 50% опрошенных студентов хотели бы продолжать изучать страноведение, например, написать научную статью или курсовую работу. Считаем, что в целом результаты анкетирования студентов, в том

числе большое количество положительных отзывов вместо пожеланий по организации курса, позволяют судить о его успешной реализации.

Однако, разделяя желание студентов включать в курс больше практических интерактивных заданий (групповых, проектных, творческих), но не имея возможности осуществить это в рамках отведенных 5 лекционных и 9 практических занятий, мы заранее предусмотрели возможность участия студентов во внеучебной деятельности. Так, например, студентам предлагалось подготовить групповой творческий проект под названием Images of Britain на основе ассоциаций со страной изучаемого языка. Студенты создавали постер, отражающий их «образ Британии» (различные сферы жизни: символику, культуру, достопримечательности, искусство, известных людей, традиции, праздники, национальную кухню и т.п.). Следующей формой групповой работы была командная олимпиада по страноведению англоязычных стран. Командам-участникам были предложены письменные конкурсные задания на английском языке, которые освещали различные сферы жизнедеятельности англоговорящих стран: историю, топонимику, символику, образование, культуру и искусство, известных личностей, национальную кухню, праздники и традиции, языковое разнообразие и др. В олимпиаде были задания на общую эрудицию, логическое мышление, сообразительность и смекалку, лингвистические задания. В своих отзывах по окончании мероприятия участники олимпиады отметили интересные задания и важность умений работать в команде. Некоторые студенты также приняли участие в индивидуальной олимпиаде по Великобритании Open Britain. В 1-м туре студенты выполняли задания на английском языке на знание истории, географии, политики, системы образования, культуры и искусства, праздников и традиций, достопримечательностей, известных людей Великобритании. Во 2-м туре участники олимпиады, получившие наивысшие баллы на 1-м этапе, выполняли творческое задание – презентовали свой глоссарий лингвокультурных реалий, отражающих различные аспекты жизнедеятельности страны изучаемого языка. Некоторые участники очень творчески подошли к выполнению задания, например, глоссарии сопровождалась иллюстративным материалом. Студенты отметили пользу олимпиад для дальнейшей профессиональной деятельности в качестве учителей английского языка. Ну и наконец, «финальным аккордом» изучения курса стал круглый стол «Культура России vs культура стран изучаемого языка». В формате свободной конференции к обсуждению предлагался определенный круг вопросов, основной темой которых было межкультурное общение и культурные стереотипы: изучение иноязычной культуры в сопоставлении с родной по

принципу «диалога культур»; роль учителя иностранного языка как учителя иноязычной культуры; самобытность национальной культуры; особенности российского менталитета; культурные ассоциации; стереотипы национального характера; особенности поведения и важность этикета в достижении взаимопонимания представителей разных лингвокультур; языковой и лингвокультурный барьеры. Студентам понравился такой формат работы, где каждый участник имел право высказаться по любой из тем круглого стола и поддержать обсуждение в свободном формате, о чем свидетельствуют положительные отзывы.

Таким образом, система обучения студентов по освоению «Страноведения английского языка» включала как учебную, так и внеучебную деятельность, последовательно развивала их собственную межкультурную компетенцию и предоставляла возможности для получения опыта реализации профессиональной деятельности по формированию СКК школьников.

Обозначенный комплексный подход к освоению дисциплины «Страноведение и лингвострановедение английского языка» прежде всего позволяет познакомить учащихся с историей, культурой, бытом, обычаями, языком Великобритании, однако подчеркнем, что если при иноязычном обучении происходит смещение в сторону страноведения и лингвострановедения англоязычных стран, то не соблюдается принцип культурной рефлексии [Сафонова, 1998], что затрудняет овладение МК в полной мере. К сожалению, приходится констатировать, что такой перекос отражен и в содержании школьных учебников, и в целом в практике преподавания английского языка, в результате чего учащиеся не получают достаточной практики в сопоставительном страноведении. Однако ФГОС основного общего [ФГОС ОО] и среднего общего образования [ФГОС СО] подчеркивает, что изучение иностранного языка как инструмента межкультурного общения ставит задачу приобщения к культурному наследию стран(ы) изучаемого языка, знаниям об их социокультурной специфике через призму своей культуры, через развитие национального самосознания и осознания своего места в глобальном поликультурном мире. Такое мировоззрение основано на диалоге культур, на умении выделять общее и различное в родной и изучаемой культурах, готовности учитывать социокультурное, духовное, ценностное, языковое многообразие современного мира.

Мы считаем, что со-изучение языка и культуры в рамках проектной деятельности и системно-деятельностного подхода [Хуторской, 2012], в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий, способствует расширению общего кругозора студентов,

развитию творческого мышления, критического подхода к изучаемому материалу; а также готовит их к последующей реализации учебной или внеучебной деятельности, которая соответствует требованиям ФГОС основного общего [ФГОС ОО] и среднего общего образования [ФГОС СО] и содействует формированию гражданина, который любит свою страну и малую Родину, уважает культуру и духовные традиции своего народа, обладает системой ценностно-смысловых установок, осознает свою идентичность, гражданственность, патриотизм, знает историю и культурные традиции народов России. Предлагаемые нами возможные темы для проектов или иных творческих заданий способствуют углублению знаний об историко-культурной связи России и англоязычных стран и расширению межкультурного кругозора: The 10 Greatest Russians and Britons/Americans; The Greatest Personalities in Russian and British /American/etc. History/Literature/ Art/ Science, The National Heritage of Russia and the UK/the US etc.; The Seven Wonders of Russia and the UK/the US/etc.; The National Identity of Russians and that of the British/Americans, etc.

В заключение следует подчеркнуть, что целенаправленное формирование межкультурной компетенции является необходимым условием развития профессиональной компетенции учителя иностранного языка, его личностных качеств и готовности применять теоретические знания в практической деятельности. Межкультурный компонент в составе профессиональной компетенции учителя представлен сложными интегративными переплетениями знаний, умений, отношений, опыта деятельности, овладение которыми гарантирует собственное эффективное взаимодействие с представителями иной культуры в ситуациях межкультурного общения, а также способность реализовывать специальную педагогическую деятельность по подготовке учащихся к межкультурной коммуникации. Одним из способов формирования МК будущих учителей иностранных языков является преподавание дисциплины «Страноведение или лингвострановедение». В идеале курс страноведения должен представлять сквозной междисциплинарный интегрированный курс, который тесно связан с практическими дисциплинами по иностранному языку, а также историей, литературой, культурологией, межкультурной коммуникацией. Познание другой страны и ее культуры должно идти параллельно с тематикой практического курса иностранного языка, тогда общетеоретические сведения, насыщаясь языковым наполнением, будут иметь выход в речь, и, подкрепляясь учебной, творческой и исследовательской деятельностью, такое со-изучение языка и культуры создаст фундаментальную систему знаний, умений и способностей для успешной межкультурной коммуникации и прочную основу для эффективного развития межкультурной компетенции обучающихся.

Резюмируя вышесказанное, позволим предположить, что предлагаемый подход к изучению страноведения и лингвострановедения английского языка даст положительные результаты формирования МК учителя иностранного языка. Осознание той важной роли, которую МК играет в ПК и профессиональной деятельности учителя, признание ее многокомпонентности и многоаспектности способствует интенсификации языковой подготовки, содействует личностному развитию и в целом более эффективному формированию профессиональной компетентности.

Мы видим перспективу дальнейшего исследования в том, что решающим фактором в обеспечении формирования межкультурной компетенции как важнейшего элемента профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в контексте становления межкультурной парадигмы должна стать разработка концепции межкультурно направленного обучения иностранным языкам и профессионально-ориентированного со-изучения языка и культуры. Такая концепция потребует как теоретического обоснования, так и отбора наиболее эффективных подходов, методов, методик и технологий и выстраивания их в специальную систему обучения. Цель такой системы состоит в актуализации освоенных знаний, приобретенных умений и навыков, сформированных способностей, развиваемых личностных качеств в опыте будущей профессиональной деятельности по обучению языку и культуре для последующей успешной межкультурной коммуникации.

2.8. Глоссарий лингвокультурных реалий как инструмент формирования межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка

Язык и культура страны и народа неразрывно связаны друг с другом, а потому одной из главных проблем лингвострановедения является их взаимосвязь и взаимодействие. Основной целью лингвострановедения является обеспечение языковой компетенции в процессе межкультурной коммуникации посредством обогащения людей, для которых язык не является родным, фоновыми знаниями и языковыми реалиями, свойственными носителям языка и культуры. Данная цель реализуется путем исследования языковых единиц, которые отражают национальные культурные и исторические особенности народа, являющегося носителем языка, и к которым относятся фоновая лексика, коннотативная лексика и реалии.

В процессе изучения студентами (в особенности, будущими учителями) иностранного языка часто возникают проблемы, связанные с непониманием национально-культурных особенностей страны изучаемого

языка, в то время как важным условием успешного осуществления будущей педагогической деятельности является наличие межкультурной компетенции (МКК), под которой мы понимаем совокупность знаний и умений, способствующих межличностному взаимодействию человека с представителями других культур и основанных на знании культурных особенностей и различий в речевом и неречевом поведении, свойственных другому народу.

Как показывает изучение научно-методической литературы, за последнее время проведено большое количество исследований по проблеме формирования межкультурной компетенции в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка [Богданова, 2020; Дрыгина, 2020; Калнаус, 2017; Моисеев, 2018; Рудакова, 2021; Тараева, 2017 и др.], ведь в контексте современного образования обучение иностранным языкам становится неразрывно связано с передачей культурной составляющей страны изучаемого языка. Очевидно, что межкультурная компетенция учителя иностранного языка является важной частью всей его профессиональной компетенции.

Тем не менее начинающие учителя иностранного языка зачастую оказываются не готовы к осуществлению профессионально-педагогической деятельности, сталкиваясь с проблемами, связанными с нехваткой знаний в аспекте культурных особенностей представителей другого народа, по причине чего учителя испытывают затруднения в развитии МКК своих учеников.

В связи с этим возникает необходимость более углубленного изучения языка в лингвострановедческом аспекте овладения внеязыковыми знаниями. Мы считаем, что одним из наиболее результативных средств для формирования межкультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка может стать составление лингвострановедческого глоссария, который позволяет проанализировать и систематизировать языковые реалии.

В последнее время сравнительно небольшое количество материала посвящено изучению приёма глоссария в учебной деятельности студентов, однако некоторые исследователи всё же уделяют ему достаточное внимание в своих работах, отмечая, что работа над глоссарием способствует активному усвоению материала и развитию творческой личности [Карташова, 2014, с. 296-297]. В некоторых работах подчёркивается, что «существование явных различий в значениях лексических единиц обуславливает необходимость составления единого глоссария для перевода значимых слов и словосочетаний на протяжении всего учеб-

ного процесса» [Милютина и др., 2018, с. 91]. Однако детальное рассмотрение глоссария как приема изучения национально-культурного аспекта страны изучаемого языка по-прежнему остается малоизученной темой, что обуславливает *актуальность* настоящего исследования.

Цель статьи – представить лингвострановедческий глоссарий как один из наиболее эффективных способов овладения иноязычной культурой и формирования межкультурного компонента в профессиональной подготовке учителя иностранного языка.

Понятие лингвострановедческого словаря (глоссария) рассматривается в некоторых словарях и исследовательских работах, так как он, являясь одним из наиболее эффективных инструментов изучения реалий, способствует успешному формированию МКК. Так, в «Большом энциклопедическом словаре» глоссарий понимается как словарь, включающий собрание слов и выражений с толкованием и/или переводом на другой язык [Большой энциклопедический словарь, 2001]. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, являющиеся основоположниками исследования национально-культурного аспекта языка и основывавшиеся в своих трудах на материалах русского языка, трактуют лингвострановедческий словарь как «словарь, систематизирующий (в учебных целях) культурный компонент своеобразных русских слов» [Верещагин и др., 1974, с. 89]. М.Б. Раренко, рассматривая глоссарий как словарь, построенный на принципах лингвострановедения, отмечает, что он сочетает в себе элементы лингвистики и страноведения, так как в нем не только раскрывается значение языковых единиц, но и изучаются реалии страны через обозначающие их слова [Раренко, 2000, с. 82]. Похожей точки зрения придерживается Н.А. Фененко, рассматривающая лингвострановедческий словарь как особый тип словарей, раскрывающий не только перевод слова, но и национально-культурную специфику его семантики, как словарь, дающий комментарий к той или иной реалии [Фененко, 2013, с. 22].

Под *реалиями* понимаются специфические понятия и определения, обозначающие предметы и явления определенной культуры, ее традиции и обычаи, исторические факты, особенности быта, социального, политического и экономического устройства, свойственные отдельному народу и не имеющие лексических эквивалентов в других языках. М.Л. Вайсбурд рассматривает совокупность реалий как страноведческий аспект преподавания языка, единицы страноведения [Вайсбурд, 1972, с. 98]. Мы же считаем, что языковые реалии в своей совокупности представляют лингвострановедческий аспект и являются единицами лингвострановедения, так как непосредственным образом связаны с изучаемым языком.

Объединяя найденные в учебной, методической и научной литературе формулировки лингвострановедческого словаря (гlossария), мы приходим к выводу о том, что *лингвострановедческий гlossарий* – это словарь лингвокультурных реалий, включающий слова и словосочетания, отражающие национально-культурную специфику страны изучаемого языка, с их переводом и толкованием (лингвострановедческим комментарием). Гlossарий способствует познанию истории, культуры и быта страны через раскрытие этнокультурного компонента значений языковых единиц.

Реалии демонстрируют непрерывную взаимосвязь языка и культуры, облегчают процесс межкультурной коммуникации, увеличивают вероятность успешного и адекватного восприятия и общения между носителем и неносителем языка. Именно реалии наиболее ярко отражают особенности быта, устройства и истории страны, позволяют погрузиться в культуру народа, предоставляют возможность комплексного изучения иностранного языка. Поэтому изучение реалий является неотъемлемой частью изучения языка, ведь сегодня обучение иностранному языку основывается на формировании у учащихся знаний не только в языковом аспекте, но и в аспекте страноведения и лингвострановедения. Более того, согласно концепции иноязычного образования Е.И. Пассова, именно культура является содержанием образования [Пассов, 2001, с. 21].

Одной из главных проблем, возникающих при изучении реалий, является сложность их классификации и систематизации ввиду их большого количества и широкой направленности. Возникает вопрос упорядочивания реалий, которое позволит, во-первых, дать характеристику и определение специфической лексики, а во-вторых, подобрать наиболее точный и правильный перевод, верно отражающий смысл данной специфической лексики.

В настоящее время предложено множество вариантов классификации реалий. Различные классификации, основанные на разнообразных принципах и признаках, предлагали такие учёные-лингвисты, как В.С. Виноградов [Виноградов, 1978], Л.С. Бархударов [Бархударов, 1975], Г.Д. Томахин [Томахин, 1988] (тематический принцип); А.Е. Супрун [Супрун, 2001] (предметный принцип); А.А. Реформатский [Реформатский, 1996] (предметно-языковой принцип) и другие.

Следует отметить, что наиболее популярным и распространенным способом группировки реалий стал тематический принцип, основанный на экстралингвистическом факторе – тематических ассоциациях, так как основным критерием их выделения является фактор семантический, выявляемый в сопоставлении с лексико-семантической системой другого языка [Томахин, 1988, с. 38].

Поскольку проблема группировки реалий в настоящее время является актуальной и значимой, мы посчитали целесообразным представить собственную развернутую классификацию реалий Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии (СК). Данная классификация, в основе которой лежит принадлежность к различным тематическим группам, предлагается как возможный способ группировки и систематизации реалий в лингвострановедческом глоссарии студентов, будущих учителей иностранного языка, в ней мы представляем некоторые темы и подтемы с примерами реалий.

Классификация составлена на примере СК, отражая связь языка с культурой страны, так как предназначена для использования студентами, изучающими страноведение английского языка. СК является родиной английского языка, ярким отражением культуры, истории и быта народа-носителя языка. Изучение лингвокультурных реалий данной страны в формате лингвострановедческого глоссария позволяет составить полную картину истории и становления языка во взаимосвязи с национально-культурными особенностями. Приведем примеры тем и подтем нашего лингвострановедческого глоссария реалий СК.

1. Реалии, отражающие общие сведения о СК:
 - название (*the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Great Britain, etc.*);
 - составные части (*England, Scotland, Wales, Northern Ireland*);
 - столицы (*London, Edinburgh, Cardiff, Belfast*);
 - национальная символика (*the Union Jack, the Union Flag, the Flag of Scotland, the Ulster Banner, etc.*), в том числе некоторые ассоциативные реалии (*Rose, Thistle, Daffodil, etc.*);
 - языки (*English, Welsh, Gaelic, etc.*);
 - этническая структура британского общества (*the British, the Welsh, the Scots, etc.*).

2. Географические реалии:

- острова (*the British Isles, the Orkney Islands, the Shetland Islands, etc.*);
- моря (*the North Sea, the Irish Sea, the Celtic Sea, etc.*);
- проливы (*the English Channel, the Strait of Dover, etc.*);
- заморские территории (*British overseas territories, Anguilla, Bermuda, etc.*);
- коронные владения (*Crown Dependencies, Jersey, Bailiwick of Guernsey, etc.*);
- горы и нагорья (*the Cumbrian Mountains, Scafell Pike, the Pennines, Ben Nevis, etc.*);
- холмы, низменности и возвышенности (*the Brendon Hills, Dartmoor, the Central Lowlands, the Southern Uplands, etc.*);
- озёра и реки (*Windermere, Ullswater, Lough Neagh, the Severn, the Thames, etc.*);
- города (*Birmingham, Glasgow, Manchester, etc.*);
- графства (*Cumbria, Yorkshire, Norfolk, etc.*).

3. Реалии государственно-административного устройства и общественной жизни:

- форма правления (*the British monarchy, the Sovereign, Queen Elizabeth II, etc.*);
- законодательная власть (*Acts of parliament or statutes, the Act of Settlement, the Parliament of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, the Queen-in-Parliament, the House of Commons, the House of Lords, MP's – Members of Parliament, etc.*);
- исполнительная власть (*the Government of the United Kingdom, the Prime minister (PM) of the United Kingdom, the Cabinet of the United Kingdom, etc.*);

- судебная власть (*Magistrates Courts, Tribunals, Majesty's High Court of Justice in England, barrister, solicitor, etc.*);
 - госслужба (*the civil service, QUANGO, etc.*).
4. Реалии системы образования СК:
- типы школ (*a state-funded school, an independent school, a public school; a primary school, a junior school, a senior school; girls' schools, boys' schools*);
 - ступени образования (*preparatory education, secondary education, further education, higher education*);
 - степени высшего образования (*Bachelor's Degree, Master's Degree, Doctoral or PhD Degree, MBA – master of business administration, etc.*);
 - университеты (*the University of Buckingham, the University of Oxford, the University of Cambridge, the University of Manchester, etc.*);
 - колледжи высшего образования (*Hartpury College, Leeds College of Art, New College of the Humanities, etc.*);
 - знаменитые школы (*Rugby School, Westminster School, Harrow School, etc.*);
 - экзамены (*GCSE, A-level, Common Entrance Examination, etc.*).
5. Реалии науки СК:
- выдающиеся учёные Великобритании (*Michael Faraday, Alexander Graham Bell, Stephen Hawking, Isaac Newton, etc.*);
 - научно-исследовательские организации (*Cambridge Observatory, the British Science Association, the Royal Geographical Society of London, etc.*).

6. Исторические реалии по временным эпохам:
- доисторическая Британия (*Albion, Cheddar Man, etc.*);
 - римское завоевание Британии (*broch, Cassivelown, Hadrian's Wall, etc.*);
 - англосаксонское завоевание Британии (*the Saxons, Northumbria, Mercia, etc.*);
 - датское (скандинавское) завоевание Британии (*Alfred the Great, Cnut the Great, Edward the Confessor, etc.*);
 - нормандское завоевание Британии, начало эпохи феодализма (*William the Conqueror, the Battle of Hastings, the Norman Conquest of England, etc.*);
 - раннее средневековье (*Stephen, Plantagenets, Richard the Lionheart, etc.*);
 - история Англии 14-17 веков (*the Hundred Years' War, The Black Death, the War(s) of the Roses, etc.*);
 - история Великобритании 18-21 веков (*the Battle of Trafalgar, the House of Hanover, the Great Famine, the House of Windsor, etc.*).

7. Бытовые реалии и реалии, отражающие традиции и предпочтения британцев:

- национальная кухня (*full English breakfast, fish and chips, haggis, etc.*) и приёмы пищи (*high tea, elevenses, meat tea, etc.*);
- британские дома (*freehold, leasehold, etc.*);
- национальная одежда (*the kilt, the sporran, the bowler hat, etc.*);
- бытовые заведения (*pub, inn, etc.*);
- денежные единицы (*the pound sterling, the penny, etc.*);
- единицы мер (*the yard, the acre, the ounce, etc.*);

- хобби (*wilfing, gardening, birdwatching, etc.*);
- спорт (*Sheffield Football Club, cricket, Henley Royal Regatta, etc.*).

8. Реалии культуры:

- литература: писатели и поэты, литературные произведения (*Geoffrey Chaucer, Sir Thomas More, William Shakespeare, «The Canterbury Tales», «Don Juan», «Pygmalion», etc.*);
- мифология и фольклор (*Beowulf, King Arthur, Robin Hood, etc.*);
- изобразительное искусство: художники и художественные произведения (*William Turner, Thomas Gainsborough, John Constable, «Lady Cockburn and Her Three Eldest Sons», «Cornard Wood», «Rain, Steam and Speed», etc.*);
- музыка (*Benjamin Britten, the Beatles, the London Symphony Orchestra, etc.*) и национальные музыкальные инструменты (*the bagpipe, the tin whistle, the stock-and-horn, etc.*);
- религия (*Protestantism, Anglicanism, C of E, etc.*);
- фестивали и праздники (*a bank holiday, Burns Night, Saint Patrick's Day, Eisteddfod, etc.*);
- достопримечательности Соединённого Королевства (*Big Ben, the British Museum, Windsor Castle, etc.*);
- театр (*the Old Vic, the Globe, the Theatre Royal, etc.*);
- молодежные субкультуры (*the Teddy Boys, the Mods, etc.*);
- средства массовой информации (*tabloids, quality press, the British Broadcasting Corporation – BBC, etc.*);

— английский язык: история и современность (*Old English, Cockney, Modern English, etc.*).

Следует отметить, что предложенная классификация, раскрывая лишь наиболее значимые аспекты жизни британского общества, не представляет собой полный перечень, в ней можно выделить еще ряд групп и подгрупп (например, социальные явления и движения, обращения, профессии и т.п.). Также по аналогии с данной классификацией могут быть составлены глоссарии на основе материала о других англоязычных странах.

Исходя из предложенной классификации можно сделать вывод, что среди упомянутых реалий часто встречаются ономастические реалии, т.е. имена собственные различного типа. В некоторых классификациях их выделяют в отдельные подгруппы (например, в классификациях В.С. Виноградова, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова), но в нашей классификации все имена собственные (топонимы и антропонимы) употребляются в своей тематической группе вместе с именами нарицательными.

Топонимами называют географические названия, которые отражают историю заселения и освоения территории (например, *the British Isles, Northumbria*). Наиболее часто топонимы встречаются среди географических и исторических реалий, что свидетельствует о тесной взаимосвязи наименования географического субъекта с его историей и культурной значимостью.

К антропонимам относятся имена исторических личностей, общественных деятелей, персонажей литературы, фольклора, названия литературных и художественных произведений, исторические факты, события. Антропонимы играют важную роль среди реалий, так как они обладают множеством культурно-исторических ассоциаций, отражающих дополнительные сведения, связанные с определёнными именами (например, *Sir Winston Leonard Spencer Churchill* и *the Second World War*, *The House of Plantagenet* и *the War(s) of the Roses*).

Следует отметить, что в классификации, помимо ономастических реалий, встречаются апеллятивные реалии, т.е. нарицательные имена существительные (например, *pub, rose*).

Также в классификации присутствуют реалии-ассоциации, обозначающие символы (например, *rose, thistle, daffodil*). К ассоциативным реалиям также относятся слова с коннотативным значением, являющиеся важной частью национальной культуры, отражающие дополнительные сведения, связанные с основным значением в сознании носителей

языка и фразеологизмы (например, *to carry coals to Newcastle, a black sheep, stiff upper lip*), обладающие национальной окрашенностью.

По своему составу реалии в классификации можно разделить на реалии, выраженные отдельными словами, словосочетаниями, предложениями и аббревиатурами.

Однословные реалии выражены именами существительными (например, *barrister, pub, gardening*).

Реалии-словосочетания включают в себя, в основном, географические названия, имена, исторические события, названия литературных и художественных произведений, праздников, достопримечательностей и др. (например, *the Cumbrian Mountains, Michael Faraday, the Battle of Hastings, «The Canterbury Tales», Burns Night*).

Реалии-предложения содержат афоризмы, строки из гимнов, политические лозунги (например, *«Listen to many, speak to a few»* (William Shakespeare), *«God Save the Queen»* (the national anthem of the United Kingdom), *«It's Time for Real Change»* (The Labour Party Manifesto, 2019)).

Реалии-аббревиатуры имеются во многих тематических группах, охватывая практически все стороны жизни общества – политику, культуру, быт, образование и др. (например, *QUANGO* – quasi-autonomous non-governmental organisations, *BBC* – the British Broadcasting Corporation, *ft* – foot, *GCSE* – the General Certificate of Secondary Education).

Таким образом, предложенная классификация, основанная на тематическом принципе, позволяет систематизировать реалии, охватывая практически все стороны жизни национальной общности, она создает возможность комплексного изучения иностранного языка учащимися посредством его рассмотрения через призму не только лексики, но и культуры, истории, географии и быта страны изучаемого языка.

Отмечая практическую значимость классификации, считаем, что она может быть использована как основа деления на разделы при составлении собственных лингвострановедческих глоссариев студентами, углубленно изучающими английский язык (в особенности будущими учителями иностранного языка).

Далее целесообразно будет представить пример того, по какой модели может быть составлен лингвострановедческий глоссарий по тематическому принципу (Табл. 1). Главным элементом глоссария является языковая единица (реалия), к которой подбирается перевод и лингвокультурный комментарий.

Модель лингвострановедческого глоссария.

Языковая реалья	Перевод	Комментарий
Общие сведения о СК (название, составные части, столицы, национальная символика, языки, этническая структура)		
<i>The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland</i>	Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии	Полное официальное название островного государства, включающее 4 исторические провинции (Англию, Шотландию, Уэльс, Северную Ирландию). Занимает о. Великобританию и север о. Ирландия, осуществляет опеку над Нормандскими о-вами и о. Мэн.
<i>Great Britain</i>	Великобритания	Краткое название государства, которое, строго говоря, в политическом отношении не включает Северную Ирландию, но часто используется в учебниках русскоязычных авторов для обозначения СК.
<i>England</i>	Англия	Историческое ядро Великобритании, крупнейшая административно-политическая часть Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии.
...		
Особенности географического положения СК		
<i>the British Isles</i>	Британские острова	Британские острова – архипелаг, расположенный на северо-западе Европы, включающий о. Великобритания, о. Ирландия, а также группы Оркнейских, Гебридских, Шетландских островов и более мелкие острова.
...		
		...

Данная модель глоссария может использоваться для последовательного изучения реалий, отражающих основные темы специального предмета страноведения или в рамках изучения предмета «Иностранный язык». При желании глоссарий можно дополнить транскрипцией и/или иллюстрациями.

Для выявления мнения студентов, будущих учителей иностранного языка, изучающих страноведение английского языка на факультете иностранных языков СГСПУ, по поводу наиболее важных и интересных тем, которые должны быть представлены в глоссарии СК, мы воспользовались методом анкетирования. Респондентам было предложено выбрать наиболее важные, по их мнению, темы, которые должны быть отражены в глоссарии (Рис. 1), а затем темы, которые показались им наиболее интересными для изучения (Рис. 2). Участники могли выбрать любое количество тем. Список тем, который был одинаковым в обоих вопросах, включает в себя 27 наименований и является отражением тематической составляющей содержания курса страноведения английского языка.

В процессе онлайн- анкетирования было опрошено 45 студентов, результаты исследования представлены на диаграммах.

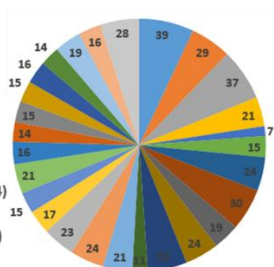
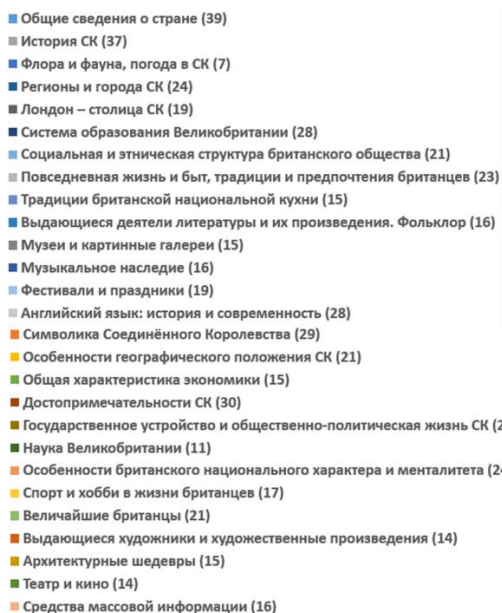


Рис. 1. Наиболее важные (полезные) темы, которые должны быть представлены в глоссарии, по мнению респондентов.

Распределение результатов на первой диаграмме (Рис. 1) показывает, что, по мнению респондентов, к наиболее важным темам, которые должны быть представлены в глоссарии, относятся (по мере убывания):

«Общие сведения о стране» (39 упоминаний), «История СК» (37), «Достопримечательности СК» (30), «Символика СК» (29), «Система образования СК» (28), «Английский язык: история и современность» (28). Результаты исследования позволяют сделать вывод, что реалии данных тематических групп и подгрупп имеют фундаментальное, опорное значение для изучения национально-культурных особенностей СК, ведь они охватывают основные стороны жизни общества – образование, культуру, историю, язык, – поэтому реалии именно этих тематических групп должны быть отражены в глоссарии студентов в первую очередь.

Менее важными, по мнению респондентов, темами для отражения в глоссарии стали (по мере убывания): «Музеи и картинные галереи» (15), «Архитектурные шедевры» (15), «Выдающиеся художники и художественные произведения» (14), «Театр и кино» (14), «Наука Великобритании» (11), «Флора и фауна, погода в СК» (7), что показывает, что реалии данных тематических групп и подгрупп не являются столь актуальными, по мнению студентов, в процессе изучения национального аспекта страны изучаемого языка, не имеют первостепенного значения для отражения в лингвострановедческом глоссарии, а способствуют более углубленному и детальному изучению культурной составляющей британского общества.

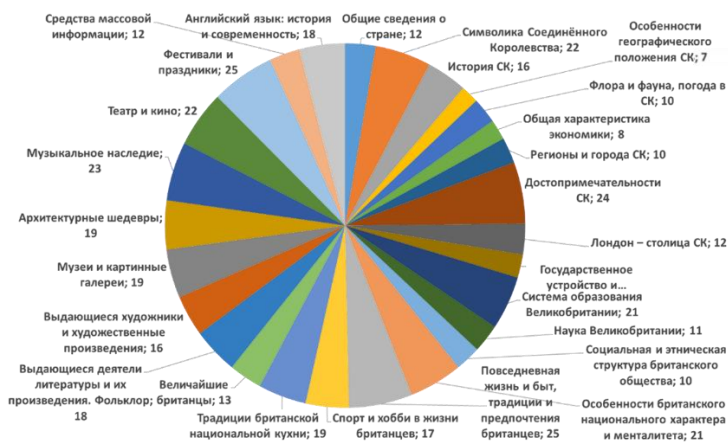


Рис. 2. Наиболее интересные для изучения темы, по мнению респондентов

Распределение результатов на второй диаграмме (Рис. 2) показывает, что наиболее интересными для изучения темами для респондентов стали (по мере убывания): «Повседневная жизнь и быт, традиции и пред-

почтения британцев» (25), «Фестивали и праздники» (25), «Достопримечательности СК» (24), «Музыкальное наследие» (23), «Театр и кино» (22), «Символика СК» (22), что позволяет сделать вывод о том, что реалии данных тематических групп являются наиболее запоминающимися и привлекающими внимание.

К наименее интересным темам, по мнению респондентов, относятся (по мере убывания): «Регионы и города СК» (10), «Социальная и этническая структура британского общества» (10), «Государственное устройство и общественно-политическая жизнь СК» (9), «Общая характеристика экономики» (8), «Особенности географического положения СК» (7). Можно предположить, что реалии данных тематических групп, несмотря на то что имеют важное значение в жизни британского общества, показались опрошенным студентам не такими интересными ввиду их сложности и многогранности.

Сопоставляя результаты исследования в аспектах важности и интереса, можно сделать вывод, что многие темы имеют схожие показатели как в отношении важности отражения в глоссарии, так и представления интереса для изучения у студентов. Наиболее показательными примерами таких тем являются «Достопримечательности СК» (30 и 24 упоминания соответственно) и «Символика СК» (29 и 22), которые занимают одни из первых позиций в обоих вопросах.

Также следует отметить, что некоторые темы, являясь, по мнению респондентов, не столь важными для отражения в глоссарии, представляют наибольший интерес для изучения, например, «Музеи и картинные галереи», «Архитектурные шедевры», что говорит о том, что реалии культуры и искусства страны изучаемого языка не являются в восприятии студентов ключевыми в изучении страноведения, однако в то же время являются наиболее запоминающимися.

Кроме того, респондентам было предложено добавить дополнительные темы, которые, на их взгляд, необходимо отразить в глоссарии. Большинство студентов предложили расширить некоторые из имеющихся тем в аспекте современности, выдвигая такие темы, как: «Современная политика СК», «Современные веяния (мода, молодежь)», «Неологизмы английского языка», «Современная культура СК», «Отношение к мигрантам», что позволяет подчеркнуть область интересов студентов к отдельным темам в рамках более общих тем и разнообразить реалии лингвострановедческого глоссария с учетом данных подтем.

Таким образом, результаты анкетирования позволили выявить и продемонстрировать точки зрения группы респондентов, будущих учи-

телей английского языка, проанализировать мнение студентов, изучающих английский язык, по отношению к наиболее важным и интересным темам для составления глоссария.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема формирования межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка является актуальной и значимой, так как, с одной стороны, в процессе его изучения студенты сталкиваются с непониманием национально-культурных особенностей народа-носителя языка, а с другой, должны научиться осуществлять лингвокультурный комментарий в будущей профессиональной деятельности. Одним из эффективных способов преодоления данной проблемы может стать составление лингвострановедческого глоссария, включающего реалии по тематическим блокам и позволяющего всесторонне проанализировать их. Мы видим дальнейшую перспективу исследования в осуществлении анализа других способов формирования межкультурной компетенции студента как будущего учителя иностранного языка, а также в углубленном рассмотрении лингвокультурных реалий Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии отдельных тем и разных типов.

2.9. Информационная безопасность в системе формирования коммуникативной компетенции менеджера индустрии гостеприимства

Продуктивность деятельности любой компании зависит от её организационной структуры и корпоративной культуры. Если организация различных предприятий рассматривается во многих научных публикациях, то понятие корпоративности и связанные с ней требования стали исследоваться российскими учёными сравнительно недавно. Так, преподавателями иностранных языков РЭУ им. Г.В. Плеханова был разработан алгоритм формирования корпоративной компетенции будущих менеджеров индустрии гостеприимства, которых готовит факультет гостинично-ресторанной, туристической и спортивной индустрии. Данный алгоритм представляет собой параллельное (горизонтальное) развитие четырёх компонентов корпоративной компетенции: ценностной, командной, клиентоцентрической и коммуникативной компетенций, которые в процессе обучения совершенствуются поэтапно (по вертикали): начиная с адаптации к организации, проходя через фазу приобретения профессионального опыта и заканчивая полной интеграцией в деятельность компании [Анзина, 2015, с. 88].

Ценностная компетенция как готовность принять и защищать ценности компании усваивается студентами путём имитации корпоративного поведения и перерастает в будущем в истинную преданность делу.

Для развития командной компетенции сначала устанавливаются ориентиры, мотивирующие работу в команде, затем студенты учатся заменять друг друга в работе, и в конечном итоге формируется умение создавать команду и ею руководить.

Так как в индустрии гостеприимства человеческий фактор играет первостепенную роль, необходимо воспитывать у обучающихся клиентоцентрическую компетенцию, которая предусматривает выбор этичных форм общения с клиентами, способность прогнозировать и удовлетворять их потребности, что приводит в результате к созданию долгосрочной клиентской базы гостиничного предприятия.

Поскольку профессиональное общение менеджера индустрии гостеприимства подразумевает не только обслуживание клиентов из разных городов и стран, но и контакты с туристическими компаниями, в том числе и зарубежными, а также с субподрядными организациями, в процесс обучения включено формирование коммуникативной компетенции как способности к межкультурному профессиональному общению, решению профессиональных задач на родном и иностранных языках.

В связи с этим кафедра иностранных языков РЭУ им. Г.В. Плеханова создала педагогические условия для развития всех четырёх компонентов корпоративной компетенции средствами вторых иностранных языков (французского, немецкого и испанского): разработаны ролевые и деловые игры, имитирующие общение администраторов гостиниц, метрдотелей ресторанов, телефонных операторов, консьержей, официантов, горничных и др. с предполагаемыми клиентами. Обучающиеся пишут объявления о корпоративных мероприятиях, приветственные сообщения, рекламные тексты, приглашительные письма от лиц владельцев отелей и ресторанов. Совместными усилиями преподавателей и студентов был составлен специальный словарь профессиональных терминов и клише, употребляемых сотрудниками гостеприимных заведений. Студенты создали фонд презентаций, рассказывающих о функционировании команд служб приёма и размещения гостей в отеле, о работе сервиса на этажах, о тандеме кухня – зал в ресторане. Подготовительная часть заданий приходится на долю самостоятельной работы, когда обучающиеся могут пользоваться различными источниками информации, включая интернет-ресурсы. На аудиторных занятиях применяются разнообразные интерактивные формы обучения, имитируется профессио-

нальная деятельность, используются печатные наглядные или раздаточные материалы. Ставшие распространенными в последнее время презентации, как один из критериев творческих достижений студентов, проводятся в специальных медийных классах, оборудованных компьютером и проекционным экраном.

Однако в 2020 году, когда эпидемия коронавируса заставила всех уйти на самоизоляцию, а учебные заведения – перейти на дистанционное взаимодействие, перед преподавателями и студентами возникли проблемы, о которых мало кто задумывался раньше. А именно, мы все стали срочно осваивать цифровую среду как для работы, так и в личных целях, и наше общение в электронном пространстве из пассивно потребляющего превратилось постепенно в обоюдно активное. Стало больше телефонных переговоров, активизировались всевозможные мессенджеры и социальные сети, небывалый размах приобрел заказ товаров и продуктов онлайн, мы оценили удобство безналичного денежного расчета, часто осуществляя платежи не выходя из дома, со своего персонального компьютера или из мобильного банка в сотовом телефоне. Всё это обострило угрозу утечки информации из передающих устройств и увеличило риски попадания конфиденциальных данных в руки злоумышленников.

Действительно, уже во время регулярных занятий со студентами на платформах Zoom, Skype, Webinar, в переписке по электронной почте, при передаче различной информации по каналам WhatsApp, Telegram и SMS было выявлено достаточно много случаев нарушений конфиденциальности персональных данных. Передавались электронные адреса и телефоны студентов и сотрудников университета, фонды оценочных средств для зачетов и экзаменов, списки задолжников по дисциплинам, результаты контрольных работ, сведения о посещаемости и т.д. Более того, участники онлайн-коммуникации не осознавали самого факта нарушения информационной безопасности в силу своей неосведомленности и, работая с нескончаемым потоком цифровых материалов, в спешке даже не задумывались о возможных рисках. В данном случае, на основании федерального проекта «Информационная безопасность» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденной протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и

национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7,¹ руководством университета были усилены меры по защите личных данных сотрудников и студентов.

А разработчики алгоритмов формирования корпоративной компетенции для менеджеров индустрии гостеприимства, учитывая, что онлайн-коммуникация уже набрала обороты и будет развиваться в будущем, независимо от введения или снятия ограничений в личных контактах, приняли решение дополнить вышеуказанные компоненты корпоративной компетенции дескрипторами информационной безопасности и внедрить их в учебный процесс [Юсуфов, 2021].

Преподаватели дисциплин, рабочие программы которых содержат формирование корпоративной компетенции, доказывают студентам необходимость проявлять осторожность и бдительность при работе с цифровыми средствами коммуникации. Они объясняют: несмотря на то что об изощренных происках кибермошенников нас предупреждают и средства массовой информации, и друзья в социальных сетях, и в процессе личного общения, – мы остаемся в уверенности, что хакеры нацелены лишь на такие крупные мишени, как банки, корпорации, холдинги, известные личности в бизнесе, а обычные люди их не интересуют.

На самом деле, студент – это потенциальный сотрудник предприятия, владеющий определённой корпоративной информацией, которую ищут различного рода мошенники. Прежде всего, утечка конфиденциальных данных может происходить непосредственно из документов, пересылаемых служащим, а также посредством опубликованных в электронных мессенджерах личных контактов других работников, которые дают возможность злоумышленникам доставать данные обманным путем, шантажом или вымогательством.

Тогда преподавателями иностранных языков было принято решение пересмотреть принципы корпоративной компетенции и дополнить их конкретными правилами соблюдения информационной безопасности, которые бы усваивались поэтапно вместе с имеющимися компонентами данной компетенции: от понимания и принятия факта наступивших рисков (уровень адаптации), через выработку навыков безопасного обращения со средствами коммуникации (уровень приобретения опыта), к умению обеспечить компании безопасную среду функциони-

¹<http://government.ru/info/35568>

рования (уровень интеграции). Здесь необходимо напомнить, что обучение осуществляется посредством иностранного языка на оригинальных и аутентичных материалах.

Так, в алгоритм формирования ценностной компетенции будущих менеджеров индустрии гостеприимства как способности укреплять и развивать корпоративную культуру предприятия добавлены следующие дескрипторы:

– на уровне адаптации имитация корпоративного поведения предполагает соблюдение регламента штатного общения с сотрудниками и гостями отеля или ресторана. На практических занятиях студенты учатся на диалоговых тренажёрах употреблять только установленные в компании клише для обращений, просьб, прощаний и т.д., шаблонные вопросы и ответы, – и всё это в доброжелательной форме без перехода на личностное общение; деловые письма составляются также строго по образцам;

– на уровне приобретения опыта, где требуется участие в развитии и укреплении ценностей компании, обучающиеся знакомятся с корпоративными кодексами различных гостеприимных заведений, узнают, какая информация является конфиденциальной. В данном случае имеет место поисковое, а иногда и изучающее чтение для лучшего понимания смысла текстов. Выполняя задания по составлению сайтов виртуальных отелей или ресторанов, студенты руководствуются правилами информационной безопасности, в то же время подчеркивая преимущества компании. В диалоговые тренажёры включены вопросы, провоцирующие передачу конфиденциальных данных, и студенты должны уметь вежливо уклоняться от прямых ответов. Для ведения деловой переписки искусственно создаются фишинговые электронные письма, которые студенты должны распознать и проявить бдительность, то есть найти несоответствия терминов и имен собственных, орфографические ошибки в текстах, неточности в цифрах и счетах, поддельные логотипы, замену нуля буквой «О» в электронном адресе и т.д.;

– на уровне интеграции в компанию, где профессиональная деятельность предполагает возникновение рисков и нестандартных ситуаций и где нужно гармонично сочетать корпоративность и собственную индивидуальность, у студентов появляется понимание необходимости развития стрессоустойчивости. На занятиях иностранным языком это выражается в соблюдении эмоционального нейтралитета при оценке намерений, решений, действий компании, в поддержке положительного имиджа заведения. В результате становится очевидным, что при сохранении спокойствия человек совершает меньше ошибок в работе, в том числе

не нарушает персональные и корпоративные границы. В лингвистическом плане изучаются тексты о конфликтных ситуациях, усваиваются речевые обороты, защищающие ценности компании.

Командная компетенция как способность к работе в команде на основе сотрудничества и взаимопомощи приобрела также новые дескрипторы:

- на уровне адаптации к работе в команде добавлен дескриптор «бережное отношение к личным данным сотрудников». Таким образом, работает принцип отношения к другим как к самому себе, иными словами, сохраняются персональные координаты каждого члена команды. В связи с этим в учебные материалы добавлены резюме и досье виртуальных работников сферы обслуживания, обсуждается информация, которая может рассматриваться как конфиденциальная. Студенты работают с резюме соискателей должностей в отельном и ресторанном бизнесе, анализируют полезную, излишнюю и запрещенную информацию. Например, информация о принадлежности к той или иной профсоюзной организации, политической партии или вероисповеданию является сугубо личной и не должна разглашаться. Включены также ролевые игры, задача которых согласовать встречу третьих лиц, не посягая при этом на их персональную неприкосновенность;

- при приобретении опыта ротации в команде у студентов вырабатывается навык бережного отношения друг к другу в коллективе, что обеспечивает сохранение его целостности. А целостность коллектива, в свою очередь, минимизирует риски утечки информации из-за намеренных или невольных действий новых и случайных людей в нем. Цель сплочения команды реализуется в ролевых играх по разрешению проблемных и конфликтных ситуаций, где не допускается обвинять своего коллегу в совершенной ошибке;

- процесс интеграции в команду выводит обучающихся в конечном итоге на уровень формирования и управления командой. На данном этапе изучаются иноязычные материалы из области психологии по созданию постоянной, сплоченной и преданной делу команды, заинтересованной в надежности и сохранности важных данных компании. Студенты готовят тексты профилактических бесед об информационной безопасности.

В сфере услуг огромное значение имеет клиентоцентрическая компетенция, означающая способность создавать долгосрочную клиентскую базу.

- На первом, адаптационном этапе, этичное поведение с клиентами предполагает бережное отношение к их личным данным. Важно

быть предельно осторожными по отношению к любой информации, касающейся гостей. Нельзя передавать номера телефонов, адреса, распространяться о контактах и поведении гостя. На иностранном языке разработана деловая игра «Телефонный оператор отеля», в которой оператор отеля соединяет внешних абонентов с гостем, при этом, в случае отсутствия гостя в отеле, он имеет право только сказать, что на звонки нет ответа. Необходимо также напомнить общепринятое в этой сфере деятельности правило о неразглашении информации о проживающих в гостинице – в настоящее время оно по-прежнему действует.

– На втором этапе приобретения опыта, когда студенты учатся «великодушному» отношению к клиенту, в деловых играх на занятиях иностранным языком имеют значение, помимо культуры иноязычной речи, и невербальные действия, например: при регистрации гостя для снятия гарантийного депозита администратор должен аккуратно обращаться с банковской карточкой гостя, не выпускать её из рук, держать в поле зрения клиента во избежание подозрений копирования дампов.¹ Поскольку отношения с клиентами составляют важнейшую часть функционирования предприятия гостеприимства, студентам предоставляются соответствующие темы для дискуссий. Например, известно, что гостиницы обязаны предоставлять копии паспортов проживающих в Федеральную миграционную службу. О законности данных действий сейчас ведутся споры, так как до последнего времени существовало мнение, что данные скопированного паспорта могут использоваться мошенниками для взятия кредита, открытия фирмы-однодневки и других «темных» дел. Однако финансовые организации постоянно усиливают защиту от такого рода махинаций: в банках требуется личное присутствие заемщика с оригиналом паспорта, а иногда даже просят предоставить какой-либо другой документ, удостоверяющий личность клиента. Таким образом, вероятность, что на паспорт гостя будет выписан кредит, достаточно мала. С другой стороны, согласно установленному в 2018 году Европейским Союзом регламенту о защите персональных данных турист имеет право не предоставлять для копирования свой паспорт на ресепшене. И в настоящее время в отелях клиенты лишь заполняют анкеты, указывая физический и электронный адреса на случай, если они «забудут» оплатить проживание и причинят вред гостиничному имуществу [Юлин, 2018]. В деловых играх на занятиях иностранным языком данная ситуация также отражена.

¹<https://newpresnya.ru/chto-takoe-damp-karty-realnyi-plastik-chto-est-damp>

– На третьем этапе интеграции в компанию, когда обучающийся уже готов анализировать и прогнозировать потребительский спрос, привлекать потенциальных клиентов различными скидками, акциями и бонусами, – соблюдение информационной безопасности оборачивается негативной стороной к компаниям индустрии гостеприимства, так как обыватели, опасаясь вредоносных рассылок, игнорируют рекламные сообщения, приходящие по электронной почте. Менеджерам гостиниц, курортов, баз отдыха приходится изыскивать другие способы борьбы за потребителей. Например, повышать уровень обслуживания, внедрять инновации, публиковать рекламу в печатных периодических изданиях. На занятиях иностранным языком профессионального общения эти вопросы освещаются в презентациях и выносятся на дискуссии.

Учитывая специфику дисциплины «Иностранный язык второй профессионального общения» как предмета, прежде всего, направленного на установление деловых международных контактов средствами иностранного языка, нельзя забывать о коммуникативной компетенции будущего менеджера в гостеприимном бизнесе.

– Так, на первом этапе формирования коммуникативной компетенции (уровень адаптации), в рамках приобщения к иноязычной культуре устной и письменной речи разработаны инструкции по информационной безопасности, запрещающие вести личные разговоры по служебному телефону, передавать номера телефонов, адреса электронной почты, адреса места жительства, идентификационные номера банковских карт и другие сведения, касающиеся физических лиц. Осваивая правила оформления деловых писем, принятые в стране изучаемого языка, студенты учатся пользоваться корпоративной электронной почтой, в частности, не вести переписку личного характера, не разглашать пароль от почтового ящика, сохранять и классифицировать входящие и исходящие документы. При работе с сайтами туристических компаний, отелей, ресторанов, субподрядных организаций обучающиеся внимательно изучают тексты с точки зрения грамматики, лексики и стиля. В текстах, созданных поддельными сайтами, могут встречаться грамматические ошибки, поскольку их составляли мошенники не из той страны, где находится настоящая компания; лексические ошибки касаются специальной терминологии, так как составители недостаточно хорошо знакомы с организационной структурой предприятия, например, студентам нужно быть внимательными к терминам «номер»/«комната» в гостинице, к названиям должностей, принятым именно в данной компании (руководитель или ответственный; администратор или менеджер и т.д.).

На поддельных сайтах могут встречаться и неточности в написании профессиональных клише, например, в европейских языках могут отсутствовать артикли при перечислении услуг, опускаются предлоги, как, например, в выражении «номер с видом на море – chambre vue sur mer» во французском языке и т.д. Такое тщательное, даже придирчивое, отношение к входящим документам позволяет выработать у обучающихся бдительность, чтобы в будущем предохранить компанию от нежелательных псевдо-партнеров.¹

– Второй этап формирования коммуникативной компетенции, где приобретается опыт работы в компании, предполагает тренинги в продуктивной профессиональной деятельности средствами иностранного языка. Здесь добавлены задания по составлению сайтов компаний, убедительных с точки зрения грамматики, лексики и стиля. Студенты участвуют в виртуальной деловой переписке, избегая передачи любых конфиденциальных данных, используя вежливые обороты, чтобы не отказать напрямую в передаче той или иной нежелательной информации, а сослаться на некие объективные причины. На практических занятиях студентам предлагаются ссылки на иностранные сайты для распознавания фэйковой информации. Проигрываются ситуации, где в процессе дистанционного общения нужно выявлять фишинговые атаки, так как злоумышленники часто не соблюдают принятые формальности в оформлении и опять-таки «прокалываются» на лингвистическом уровне.²

– В третий этап, представляющий собой интеграцию в компанию и решение коммуникативных задач на иностранном языке, включены задания для самостоятельной работы обучающихся по выработке защитных мер от кибермошенников: создание двухфакторной аутентификации при входе в аккаунты и на веб-сайты, составление графиков периодичности смены паролей и логинов, которыми пользуется компания, изобретение оригинальных способов хранения и запоминания кодов для входа в различные веб-системы, шифрование конфиденциальной информации. Данные исследования и инновации студенты представляют в виде проектов и конкурсных работ.

По завершении курса дисциплины «Иностранный язык второй профессионального общения» в рубежный контроль включены задания, определяющие готовность студентов к обеспечению информационной безопасности профессиональной деятельности.

¹ <https://irkobl.ru/sites/kdnizp/roditel/Feik.pdf>

² https://www.cisco.com/c/ru_ru/products/security/email-security/what-is-phishing.html#~how-phishing-works

На контроль чтения представлены специальные тексты с нарочитыми грамматическими и стилистическими ошибками, с подмененными логотипами фирм с помощью цифровой платформы <https://www.canva.com>.

Письменный контроль предполагает грамотные и осторожные ответы на провокационные деловые письма.

Для проверки продуктивной устной речи на платформах <https://spatial.chat> и <https://www.branchtrack.com> разрабатываются диалоги, имитирующие различные запросы информации, на которые студенты должны давать адекватные ответы.

Презентации о способах шифрования важной информации, хранении и использовании паролей и кодов и прочих инновациях в области информационной безопасности выносятся в творческий рейтинг студента.

Внедрение в образовательный процесс обучения способам обеспечения информационной безопасности показало следующие положительные результаты:

1. Предмет «Иностранный язык второй профессионального общения» приобрёл в глазах студентов игровую, почти детективную окраску: обнаружить злоумышленника, обеспечить защиту и т.д.

2. Студенты досконально освоили необходимые грамматические явления, усилили внимание к орфографии, лексике и стилю письменных документов.

3. У студентов повысилась компьютерная грамотность при оформлении сайтов, работе с корреспонденцией, а также они овладели новыми компьютерными технологиями для распознавания кибермошенников и создания соответствующей защиты.

Кафедрой иностранных языков было предложено добавить в компетентностную модель выпускника факультета гостинично-ресторанной, туристической и спортивной индустрии компетенцию информационной безопасности.

2.10. Формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей в условиях пандемии (на примере дистанционного курса по иностранному языку)

Распространение пандемии Covid-19 ограничило доступ к контактному общению специалистов разных сфер деятельности, к общению между обучающимися и преподавателями разных образовательных сту-

пенией. В период пандемии стало актуальным применение различных дистанционно-образовательных технологий. В Статье 16 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022) говорится о реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Федеральный закон от 29.12.2012].

Злободневные события в мире, связанные с эпидемией Covid-19, повлияли на систему методико-профессиональных ценностей преподавателей высшей школы, сместив приоритеты в пользу дистанционного обучения.

Изучению дистанционного обучения посвящено большое количество исследовательских работ. Анализ опыта применения дистанционного обучения в мировой образовательной практике отражен в работах Н.А. Корнеевой, Н.И. Погребельной, М.П. Петровой. Проблемой раскрытия сущности и содержания дистанционного обучения занимались Н.Ю. Волова, И.С. Галченкова, М.Т. Сикоева, Т.А. Фадеева. Вопросы применения современных информационно-коммуникационных технологий в дистанционном обучении рассмотрены в работах Л.В. Музаевой, А.В. Нечаевой, Т.Г. Целуйкиной. Организация самостоятельной работы обучающихся в дистанционном подходе освещается в трудах Ю.А. Дубровской, Е.Г. Ждановой, Э.Б. Новиковой, Л.Н. Починалиной. Роль дистанционного обучения в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза раскрывается в исследованиях Т.Н. Базвановой, Н.В. Елашкиной, Е.А. Ефимкиной, М.П. Петровой, М.А. Татариновой, В.В. Уголькова.

Проанализировав научные труды ученых о роли дистанционного обучения в образовании, нами были выявлено, что в современных исследованиях определения данного образовательного явления разнятся. Дистанционное обучение определяется как:

- форма обучения (С.М. Абрамов, Н.А. Александрова, Ю.В. Григорьев, Ю.А. Дубровская, М.А. Овчинникова);
- процесс обучения (И.С. Галченкова, Е.Г. Жданова);
- организация обучения (А.В. Кармановский);
- практика обучения (Г.Р. Биккулова);
- технология обучения (И.Б. Глазырина, Н.Е. Суркова);
- система обучения (Э.Б. Новикова, Л.Н. Починалина).

Продемонстрируем контент-анализ дефиниций «дистанционное обучение», представленный в Таблице 1.

Контент-анализ определения «дистанционное обучение»

Авторы	Интерпретация определения «дистанционное обучение»
С.М. Абрамов	Определяет как форму получения образования, содержащую элементы обучения очного, заочного и экстерната и основанную на применении современных электронных технологий (компьютеров, телекоммуникационных сетей, средств мультимедиа) [Абрамов, 2003].
Н.А. Александрова	Указывает на синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, технических средств в организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению [Александрова, 2008].
Г.Р. Биккулова	Исследует как практику, которая связывает преподавателя, обучаемого, а также источники, расположенные в различных географических регионах, посредством специальной технологии, позволяющей осуществлять взаимодействие посредством электронной почты, телефакса, аудио и видеоконференций [Биккулова, 2008].
И.С. Галченкова	Отмечает как процесс обучения, который проходит в специфической педагогической системе с элементами подсистемы: цели обучения, содержание обучения, организационные формы обучения, нормативно-правовая и маркетинговая подсистема. Определяет как целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, индифферентный к их расположению в пространстве и времени и реализуемый в специфической системе [Галченкова, 2004].
И.Б. Глазырина	Понимает обучение, реализуемое в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [Глазырина, 2004].

Авторы	Интерпретация определения «дистанционное обучение»
Ю.В. Григорьев	Рассматривает как форму обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся, а также учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими интернет-технологиями или другими средствами, предусматривающими интерактивность [Григорьев, 2012].
Ю.А. Дубровская	Представляет как самостоятельную работу в очной и заочной формах обучения. Отмечает, что необходимым условием организации дистанционного обучения является наличие телекоммуникационных сетей для организации взаимодействия обучаемых и обучающихся [Дубровская, 2005].
Е.Г. Жданова	Характеризует как комплексный целенаправленный процесс создания, распространения и использования информационных технологий, целью которого является удовлетворение потребностей студентов в обучении по избранной специальности посредством применения электронных обучающих систем, компьютерных баз данных, телекоммуникационных, мультимедийных и иных средств, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии [Жданова, 2007].
А.В. Кармановский	Отмечает, что в состав технологий дистанционного обучения включаются особые формы, методы разработки и презентации учебно-методических материалов, организации взаимодействия преподавателей и обучающихся, аттестации и мониторинга деятельности всех участников процесса обучения, а также использование в образовательном процессе активных методов обучения, которые представляют собой организационные формы проведения учебных занятий [Кармановский, 2011].
Э.Б. Новикова	Поясняет как демократично простую и свободную систему обучения для получения дополнительного образования [Новикова, 2009].
М.А. Овчинникова	Указывает на универсальную гуманистическую форму обучения, которая основана на использовании как широкого спектра традиционных, так и новых информационных технологий, технических средств, которые создают оптимальные условия для обучаемого, для свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих государственным образовательным

Авторы	Интерпретация определения «дистанционное обучение»
	стандартам, диалогового обмена с преподавателем, и при этом процесс обучения не связан и не зависит от расположения обучаемого и обучающего во времени и пространстве [Овчинникова, 2002].
Л.Н. Починалина	Рассматривает как инновационную систему, базирующуюся преимущественно на самостоятельном получении учащимися необходимого объема и требуемого качества знаний, и одновременно предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и инновационных технологий [Починалина, 2007].
Н.Е. Суркова	Трактует как образовательную технологию, реализуемую в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагога [Суркова, 2007].

Для выявления роли дистанционного обучения в формировании навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей необходимо обратиться к изучению опыта ученых в области иноязычной коммуникативной компетенции.

В ряде исследовательских работ ученых, посвященных формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции в контексте обучения иностранным языкам в вузе, дистанционное обучение рассматривается как самостоятельная, альтернативная форма организации учебно-познавательной деятельности студентов при отсутствии непосредственного общения с преподавателем, реализованная в виде автоматизированных процедур, включающая использование мультимедийных, информационно-коммуникационных средств, электронных учебно-методических информационных комплексов для решения лингводидактических целей и задач: углубленного изучения тем, разделов учебной программы, ликвидации пробелов в знаниях, навыках, умениях студентов по языковым аспектам межкультурного общения для обучающихся, не имеющих возможности по разным причинам посещать физически вуз [Базванова, 2005], [Елашкина, 2006], [Татарина, 2005], [Янова, 2021].

В трудах Д.В. Граммы, Н.А. Сергиенко, Е.А. Ефимкиной, И.В. Шукуровой, В.В. Уголькова, М.Г. Яновой дистанционное обучение трактуется как: 1) способ реализации стратегий и принципов современного образования, определенных ЮНЕСКО: «доступное образование для всех»; 2) один из способов оптимизации учебного процесса в языко-

вом вузе за счет интеграции и сочетания традиционных и инновационных форм и методов обучения, представленного в виде электронного курса, содержащего контент с выполнением действий смешанного, синхронного, асинхронного форматов дистанционного обучения [Грамма, 2019; Грамма, 2021, с. 390; Ефимкина, 2010; Чеснокова, 2021, с. 115; Угольков, 2004; Янова, 2021, с. 306].

Продемонстрируем форматы дистанционного обучения [Головач, 2020, с. 49].

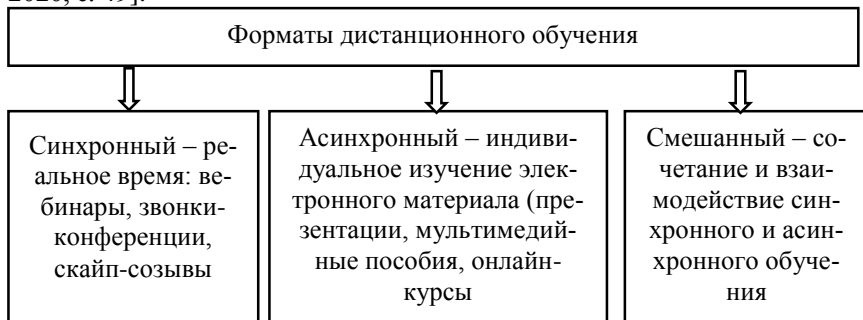


Рисунок 1

Выбор того или иного формата дистанционного обучения зависит от потребностей, запросов обучающихся, возможностей технического оснащения вуза, организации содержания учебного процесса [Грамма, 2021, с. 390].

Научный опыт ученых в области внедрения дистанционного обучения в высшей школе, Статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» в Федеральном законе от 29.12.2012 позволяют нам рассмотреть процесс формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей в рамках дистанционного формата обучения в период пандемии.

Принимая во внимание определение дистанционного обучения, данное И.С. Галченковой, как целенаправленного процесса интерактивного взаимодействия обучающихся между собой и со средствами обучения, индифферентного к их расположению в пространстве и времени и реализуемого в интерактивной среде специфической системы [Галченкова, 2004], мы ставим задачу создать интерактивную среду (от англ. Interactive – взаимодействующий, относящийся к компьютерным системам) [Суменко, 2003] – организационно-педагогическое условие формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей. Интерпретируя слова И.С. Галченковой, под «средствами обучения» в нашей работе мы понимаем дистанционный курс, реализуемый

в интерактивной среде; под «специфической системой» – электронную образовательную платформу.

Таким образом, создание интерактивной среды (взаимодействие в компьютерной системе) формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей обеспечивается разработкой и внедрением дистанционного курса по обучению иностранного языка на электронной образовательной платформе.




В качестве электронной образовательной платформы при создании дистанционного курса для будущих врачей по обучению иностранному языку в Сургутском государственном университете был выбран LMS Moodle. Функциональные возможности LMS Moodle позволяют адаптировать содержание программы дисциплины «Иностранный язык» «инструментально-безболезненным» способом к дистанционному формату обучения.

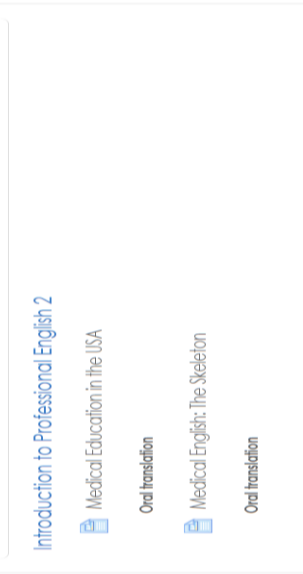
При составлении дистанционного курса для будущих врачей по обучению иностранному языку в LMS Moodle в СурГУ учитывались следующие нормативные документы: Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 040200 – Педиатрия/ 040100 – Лечебное дело; Профессиональный стандарт по специализациям: «Лечебное дело», «Педиатрия»; ФГОС; локальная программа дисциплины «Иностранный язык» [ФГОС, 2021], [Профстандарт: 02.009 Врач-лечебник], [Профстандарт: 02.009 Врач-лечебник], [Профстандарт: 02.008 Врач-педиатр участковый], [Государственные требования]. Также, методологическим фундаментом дистанционного курса для будущих врачей послужили работы исследователей И.М. Горбаченко [Горбаченко, 2001], Э.Б. Новиковой [Новикова, 2009], Н.Е. Сурковой [Суркова, 2007], М.А. Татариновой [Татарина, 2005] в области моделирования процессов интерактивного обучения, методики проектирования интегрированных обучающих систем и курсов.

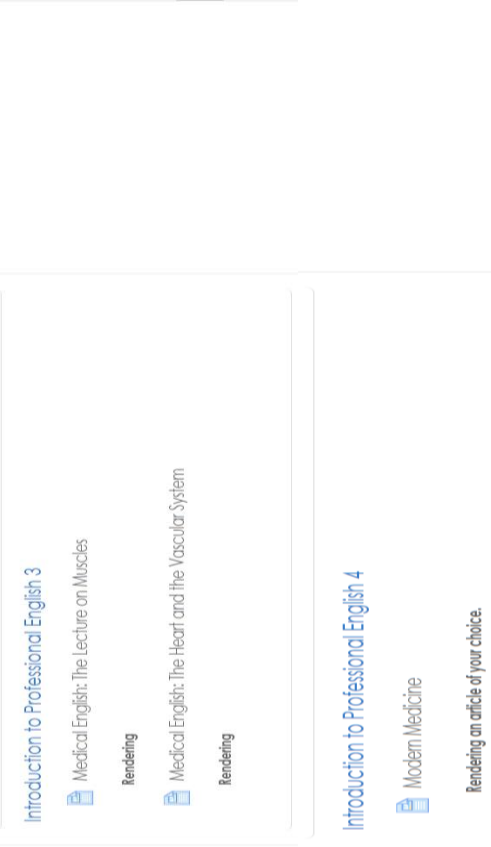
Если говорить о структуре дистанционного курса для будущих врачей по обучению иностранному языку, то она состоит из вводной части (сведения о курсе), рабочей программы дисциплины «Иностранный язык», рекомендуемой литературы, критериев оценивания. Курс представлен в виде разделов (Topics). Каждый раздел включает систему заданий по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), профессионально-ориентированный компонент медицинской тематики, глоссарий (Glossary of Grammar Terms, Glossary of Medical Terms), задания на самоконтроль (Self-study), текущий и итоговый контроль (End-of-term tasks).





Продемонстрируем фрагменты разделов дистанционного курса для будущих врачей по обучению иностранному языку, содержащие профессионально-ориентированный компонент медицинской тематики с совокупностью ресурсов, обеспечивающих формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей (Таблица 2).





Профессионально-ориентированный компонент содержания дистанционного курса по иностранному языку для студентов 1-го курса. Специализация: «Лечебное дело», «Педиатрия»

<p>Профессионально-ориентированный компонент содержания курса по иностранному языку для будущих врачей. Специализация: «Лечебное дело», «Педиатрия» (1 курс)</p>	<p>Совершенство ресурсов, обеспечивающих формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей</p>
<p>Introduction to Professional English 1</p> <p> Medical English: The First Medical Students in Russia</p> <p>Written translation</p> <p> Medical English: The Oath of Future Doctors</p> <p>Written translation</p> <p> Listening: English for Medicine - a Doctor's View</p> <p>Listen to the recording and do the tasks in the attached file.</p> <p>To listen to the recording, go to: http://learnenglish.britishcouncil.org/en/professionals-podcasts/english-medicine-doctors-view</p>	<p>Учебно-методическое обеспечение:</p> <p>1) Ситникова А.Ю. Учебное пособие «Английский язык для бакалавров» = General English for Bachelor Students: учебное пособие. – Сургут: Сургутский государственный университет, 2019. – Ч.1. – 63 с.</p> <p>2) Царская Т.С. «Английский язык для бакалавров» = General English for Bachelor Students: учебное пособие. – Сургут: Сургутский государственный университет, 2019. – Ч.2. – 56 с.</p> <p>3) Сергиенко Н.А., Чеснокова Н. Иностраный язык: методические рекомендации для подготовки к практическим занятиям и самостоятельной работе студентов и аспирантов. – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2019. [Электронный ресурс] URL: https://elibr.surgu.ru/local/umr/353.</p>

<p>Профессионально-ориентированный компонент содержания курса по иностранному языку для будущих врачей. Специализация: «Лечебное дело», «Педиатрия» (1 курс)</p>	<p>Совокупность ресурсов, обеспечивающих формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей</p>
	<p>4) Оценочные средства (контрольные и тестовые задания).</p> <p>Ресурсы информационно-телекоммуникационной сети Интернет:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Центральная научная медицинская библиотека (Национальный библиотечный ресурс России по медицине и фармации): Сеченовский университет (http://ructm.ru). 2) Сайт «Medical News Today» (https://www.news-medical.net/). 3) Сайт «Learn English online» (https://learnenglish.britishcouncil.org/). <p>Перечень программного обеспечения:</p> <p>пакет прикладных программ Microsoft Office</p> <p>Информационно-справочные источники:</p> <p>«Гарант» (http://www.garant.ru); «Консультант Плюс» (http://www.consultant.ru)</p>

<p>Профессионально-ориентированный компонент содержания курса по иностранному языку для будущих врачей. Специализация: «Лечебное дело», «Педиатрия» (1 курс)</p>	<p>Совокупность ресурсов, обеспечивающих формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей</p>
	<p>Материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля): Технические средства обучения: компьютер с лицензионным программным обеспечением; CD-, DVD-, MP3-пронигрыватели, телевизор, проектор.</p> <p>Средства дистанционного взаимодействия: Google meet, Zoom, Moodle</p>

<p>Профессионально-ориентированный компонент содержания курса по иностранному языку для будущих врачей. Специализация: «Лечебное дело», «Педиатрия» (1 курс)</p>	<p>Совершенство ресурсов, обеспечивающих формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей</p>
<p>Introduction to Professional English 5</p> <ul style="list-style-type: none">  Medical English: The Circulatory System Written translation.  Medical English: The Respiratory System Written translation. <p>Introduction to Professional English 6</p> <ul style="list-style-type: none">  Medical English: The Abdomen Oral translation  Medical English: The Kidneys Oral translation 	

<p>Профессионально-ориентированный компонент содержания курса по иностранному языку для будущих врачей. Специализация: «Лечебное дело», «Педиатрия» (1 курс)</p>	<p>Совокупность ресурсов, обеспечивающих формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей</p>
<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">Introduction to Professional English 7</p> <p style="text-align: center;">  Medical English: Breathing Mechanism Rendering  Medical English: Jaundice </p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Introduction to Professional English 8</p> <p style="text-align: center;">  Modern Medicine Rendering an article of your choice.  Self-Study: Articles For Translation and Rendering </p> </div>	

Профессионально-ориентированный компонент содержания курса по иностранному языку для будущих врачей. Специализация: «Лечебное дело», «Педиатрия» (1 курс)	Совокупность ресурсов, обеспечивающих формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей
Результат обучения	
<ul style="list-style-type: none"> – <i>знает</i> профессиональную культуру в области медицины в режиме «врач-пациент», «врач-врач»; – <i>умеет</i> строить языковую интенцию согласно специфике и этике профессионального медицинского общения; – <i>умеет</i> применять информационно-коммуникационные средства и ресурсы для образовательных целей; – <i>владеет</i> навыками перевода иностранных (англоязычных) текстов профессионально-ориентированного характера из области медицины; – <i>владеет</i> навыками иноязычного профессионального общения на уровне, превышающем нормативный, достаточном для осуществления общения в рамках медицинской тематики; – <i>владеет</i> иноязычными коммуникативными навыками, необходимыми для профессиональной самореализации как инструмента профессионального общения в современном медицинском сфере. 	

Формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей в рамках реализации дистанционного курса по обучению иностранному языку осуществляется на основе изучения следующих профессионально-ориентированных тем: Medical English: The First Medical Students in Russia. The Oath of Future Doctors. A Doctor's View. Healthy lifestyle. Medical English: The Lecture on Muscles. The Heart and the Vascular System. Outstanding personalities. My academic activity. Modern Medicine. Задания по данным темам выполняются преимущественно в режиме синхронного и смешанного форматов с использованием средств интерактивного взаимодействия: Zoom, Google meet, Moodle, Интернет ресурсов (сайты «Medical News Today», «Learn English online»). В асинхронном формате выполняются задания, не требующие индивидуальной проверки со стороны преподавателей; задания интерактивные, нетрудоёмкие в выполнении, не требуют систематического вмешательства со стороны преподавателей.

Таблица 3

Виды заданий профессионально-ориентированной медицинской тематики формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей

Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат выполнения заданий
Тема		
<i>Medical English: The First Medical Students in Russia</i>		
Устные, письменные высказывания	<ul style="list-style-type: none"> – объем высказываний; – соотнесенность с темой высказывания; – логика высказываний, аргументированность и развернутость высказываний; – соблюдение правильной интонации; – адекватность лексического материала и грамматических конструкций; – коммуникативная интенция. 	Синхронный
Письменный перевод	– лексико-грамматическая, синтаксическая, стилистическая адекватность.	Асинхронный

Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат выполнения заданий
<i>The Oath of Future Doctors</i>		
Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат
Реферирование статей медицинской тематики	<ul style="list-style-type: none"> – логическое изложение содержания текста реферируемой статьи; – разнообразие клишированных единиц; – аргументированность высказываний. 	Асинхронный
<i>A Doctor's View</i>		
Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат
Творческие работы (эссе, сочинения, проектные работы и т.д.)	<ul style="list-style-type: none"> – стилевое оформление высказываний; – структурное оформление текста или презентации; – логико-семантические связи, грамматические структуры; – вокабуляр; – орфография, пунктуация. 	Смешанный
<i>Healthy lifestyle</i>		
Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат
Устные, письменные высказывания	<ul style="list-style-type: none"> – объем высказываний; – соотнесенность с темой высказывания; – логика высказываний, аргументированность и развернутость высказываний; – соблюдение правильной интонации; – адекватность лексического материала и грамматических конструкций; – коммуникативная интенция. 	Синхронный

Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат выполнения заданий
<i>The Lecture on Muscles The Heart and the Vascular System</i>		
Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат
Письменный перевод	– лексико-грамматическая, синтаксическая, стилистическая адекватность.	Асинхронный
<i>Outstanding personalities in Medicine</i>		
Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат
Реферирование статей медицинской тематики	– логическое изложение содержания текста реферируемой статьи; –разнообразии клишированных единиц; – аргументированность высказываний.	Асинхронный
<i>My academic activity</i>		
Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат
Устные, письменные высказывания	– объем высказываний; – соотнесенность с темой высказывания; – логика высказываний, аргументированность и развернутость высказываний; – соблюдение правильной интонации; – адекватность лексического материала и грамматических конструкций; – коммуникативная интенция.	Синхронный
<i>Modern Medicine</i>		
Виды заданий	Показатель оценки выполнения заданий	Формат
Творческие работы (эссе, сочинения, проектные работы и т.д.)	– стилевое оформление высказываний; – структурное оформление текста или презентации; – логико-семантические связи, грамматические структуры; – вокабуляр; – орфография, пунктуация.	Смешанный

Задания оцениваются по пятибалльной системе, за каждый правильный ответ – 1 балл:

- оценка «отлично» (5 баллов) выставляется студенту, если выполнено 80–100% объема предусмотренного материала;
- оценка «хорошо» (4 балла) выставляется, если выполнено 70–79% объема предусмотренного материала;
- оценка «удовлетворительно» (3 балла), если выполнено 60–69% объема предусмотренного материала;
- оценка «неудовлетворительно» (2 балла), если выполнено менее 60% объема предусмотренного материала.

Изучив научные работы по проблеме дистанционного обучения, проанализировав собственный практический опыт работы, мы выделили как положительные, так и отрицательные стороны дистанционного обучения в вопросе формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей в условиях пандемии:

1) Быстроразвивающийся темп распространения дистанционно-образовательных технологий модернизировал систему обучения в высшей школе, часто практикуется сочетание классических и инновационных методов, подходов.

2) Создание интерактивной среды как организационно-педагогического условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей в дистанционном обучении обуславливается совокупностью обеспечения информационными, телекоммуникационными, мультимедийными, электронными учебно-методическими ресурсами, средствами дистанционного взаимодействия (Zoom, Google meet, Moodle).

3) Дистанционный курс для будущих врачей по обучению иностранному языку, разработанный в LMS Moodle на базе СурГУ, позволяет организовать работу со студентами в синхронном, асинхронном, смешанном формате в условиях отсутствия очного общения в период пандемии.

4) Профессионально-ориентированные задания дистанционного курса, направленные на формирование навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей, выполняются в индивидуальном, самостоятельном и комфортном для студента режиме, учитывая темп, скорость и время выполнения заданий, а также условия интерактивной связи.

5) Применение информационно-коммуникационных, телекоммуникационных, мультимедийных ресурсов повышает мотивацию у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения.

6) Распределение функциональных обязанностей между студентами при выполнении парных, групповых, командных форм работы в формате интерактивно-виртуального дистанционного общения «оставляет желать лучшего».

7) Онлайн обучение не способствует снятию коммуникативных, психологических барьеров у будущих врачей в преддверии профессиональной деятельности.

Дистанционное обучение позволяет технологизировать процесс обучения, дает возможность обучающимся самостоятельно выбирать время на выполнение заданий, их продолжительность, географию выполнения заданий, выстраивать интерактивную связь между преподавателями и студентами, что является одним из требований, предъявляемых к применению дистанционно-образовательных технологиям, но не является «панацеей» в современной образовательной среде, оставляя приоритет за «живым» общением между двумя сторонами образовательного процесса – ученик и учитель.

Глава 3. Информационная компетентность преподавателя иностранного языка для профессиональных целей

3.1. Как избежать социальной дистанции в онлайн-обучении иностранному языку?

Введение

Начавшаяся в 2020 году пандемия COVID-19 послужила триггером экстренного перехода на дистанционное обучение, коснувшегося и преподавателей, и студентов. Несмотря на то что разговоры о становлении цифрового общества ведутся уже не первое десятилетие, мир оказался не готов к «удалёнке».

Идее обучения на дистанции не одно столетие. Ещё в середине XVIII века появилось так называемое «корреспондентское обучение», т.е. обучение посредством почты. С развитием технических средств обучения и технических возможностей связи совершенствовались и каналы такого обучения: от использования радио и телевидения до сети Интернет в учебных целях.

В Европе и США исследования дистанционного и смешанного обучения ведутся с середины прошлого века. В России началом «эры дистанта» можно считать Концепцию создания и развития единой системы образования в России от 31 мая 1995 года [URL: <http://www.dstu.edu.ru/ntb/sour/distobr.htm>].

Теме дистанционных технологий в образовании посвящено значительное количество зарубежных и российских научных исследований (G. Kearsley, А.А. Андреев, А.Л. Гавриков, В.С. Гершунский, Ю.П. Господарик, М.В. Моисеева, Е.С. Полат, А.В. Хуторской и др.).

Теоретико-методологические принципы дистанционного обучения отражены в трудах А.А. Андреева, А.В. Соловова, В.П. Тихомирова, С.А. Щенникова. Помимо этого существует немало работ, описывающих принципы дистанционного обучения по конкретным дисциплинам (Ю.П. Господарик, Е.С. Полат и др.) или в специфических условиях (А.В. Батаршев и др.).

Однако значительная научная база исследований дистанта не смогла подготовить систему образования к оперативному переходу на «удалёнку». Прежде всего – психологически. Большинство учителей и

преподавателей оказались далеки от понимания принципов дистанционного обучения. Более того, трудности перехода были связаны с недостаточной технической обеспеченностью многих образовательных учреждений.

С марта 2020 года российская система образования прошла все 5 стадий модели Э. Кюблер-Росс [Кюблер-Росс, 2001]: от этапа отрицания дистанта («это невозможно»), злости («ничего не работает»), торга («я могу дистанционно обеспечить лекции для небольших групп, но не могу практикумы для больших потоков»), депрессии («дистанционное обучение – пустая трата времени») до его принятия («есть способы эффективной дистанционной работы, нужно только их найти»).

На сегодняшний день можно заключить, что российской системой образования дистанционная форма обучения принята как естественный факт и перспектива развития. Однако до сих пор актуален вопрос адаптации данной формы обучения к реальным потребностям образования особенно языкового, которое отличается своей практикоориентированностью.

Как организовать обучение «на удалёнке», чтобы избежать социальной дистанции? Каким образом в новом формате обеспечить эффективную межкультурную коммуникацию, которая является целью обучения любому иностранному языку)? В ответе на данные вопросы заключается цель статьи.

Опыт перехода российских высших вузов на дистант во время пандемии

Говоря о трудностях, которые возникали во время перехода на дистанционное обучение в России, отметим, что в общемировой перспективе данный переход также не избежал осложнений. Так, по данным опроса Barnes&Noble, 60% студентов США были готовы к дистанционному обучению, но при этом 77% процентов студентов, по данным опроса College Reaction/Axios, считают такое обучение хуже традиционного формата. Только около 20 университетов Великобритании оказались готовы к переходу в онлайн – сообщил Тим О’Ши (ведущий специалист страны по дистанционному обучению) в интервью The Guardian. Индийские студенты колледжей и университетов протестовали против проведения экзаменов онлайн из-за недостаточного уровня технического обеспечения и слабой подготовки студентов, так как они не успели освоить программу в нужном объёме. По данным опроса Университета Дели, 85% из более чем 50 000 студентов данного вуза не смогут принять участие в онлайн-экзаменах [Дистанционное образование,

Как уже отмечалось выше, существовавшая база научных исследований не оказала значительной помощи при переходе на дистант на первом этапе и в России, что обусловлено скоростью перехода. В условиях, когда преподавателю, до этого не интересовавшемуся или неглубоко знакомому с данной темой, сообщили, что с завтрашнего дня он работает онлайн, его первым шагом не могло стать изучение научной литературы. В связи с этим, первые недели, а то и месяцы перехода в дистанционный формат в большей степени напоминали попытки простого переноса материала из аудитории в виртуальную онлайн-конференцию. И только впоследствии у преподавателей появилось время для обмена опытом.

По результатам более чем полугодовой дистанционной работы российскими преподавателями и студентами был выявлен перечень плюсов и минусов. Ниже обобщим специфику культуры дистанта, как её достоинства, так и недостатки с учётом возникающих дополнительных вопросов.

- *Гибкость обучения.* Одним плюсов дистанционного формата обучения, по мнению студентов, является возможность планировать своё время и больше успевать (53,0%), а также повышение навыков самостоятельной работы (52,5%) [Дистанционное образование, 2020 год. RAEX. URL: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020]. Однако, чтобы это стало реальным плюсом, у студента должны быть определённые навыки и понимание принципов самоорганизации и планирования времени, сформировать которые может и должен преподаватель.

- *Снятие психологического блока.* Некоторые преподаватели отмечали, что часть студентов, которая во время аудиторных занятий, как правило, предпочитала уходить от ответа или отмалчиваться, начинала активнее принимать участие в онлайн-занятиях, участвовать в различных обсуждениях. Причиной такого изменения является то, что эти учащиеся чувствовали себя психологически комфортнее перед экраном гаджета, находясь у себя дома, в окружении привычных вещей [Трудности на дистанции. Коммерсантъ. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4307297>]. С другой стороны, ряд студентов, наоборот, воспринимает подобное общение в качестве барьера. Согласно аналитическим данным, около трети учащихся вузов чувствуют себя неловко, когда преподаватель просит включить веб-камеру. Также 35% учащимся непросто задавать вопросы преподавателю в условиях дистанта. С точки зрения исследователей, это свидетельствует о том, что

изменение форматов вербальной и невербальной коммуникации участников образовательного процесса сталкивается с определёнными трудностями [Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад. URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf].

- *Отсутствие границ.* Традиционно плюсом дистанционного обучения называют решение вопроса о сокращении дистанции (как временной, так и пространственной) между преподавателем и учащимся. Фактически же, в условиях высшего российского образования вопрос о временной дистанции решается весьма условно, т.к. расписание занятий формируется исходя из московского времени, как правило, без учёта временных поясов студентов (в то время как в одной группе могут находиться студенты с общей разницей во времени до 10 часов).

- *Для образования нужен только доступ в интернет.* В связи с этим аргументом возникает два вопроса: первый – с позиции преподавателя, а второй – с позиции студента.

Преподавателю для обеспечения образовательного процесса помимо выхода в интернет требуется ещё образовательная площадка (платформа) для проведения занятий онлайн и материал, который теперь недостаточно просто взять из учебника, но следует переработать в соответствии с требованиями дистанционного формата обучения. В совокупности это приводит к тому, что современному преподавателю необходимо обладать определёнными навыками, которые позволяли бы ему эффективно обеспечить образовательный процесс.

Для студента же остро встаёт вопрос самодисциплины, наличия мотивации к обучению и значительно большей, чем в аудитории, концентрации. Здесь хотелось бы сделать небольшое замечание. С одной стороны, результаты эксперимента, проводимого в 2017-2018 годах учёными ВШЭ совместно с американскими коллегами на примере технических дисциплин, свидетельствуют о том, что онлайн-подготовка студентов вузов по эффективности не уступает офлайн-подготовке [Высшее домашнее. URL: <https://ioe.hse.ru/news/356576166.html>]. С другой стороны, совместное исследование Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ и Института образования ТГУ, имевшее место в марте-апреле и в мае-июне 2020 года, говорит о том, что для 65% опрошенных студентов обучение в дистанционном формате уступает по эффективности традиционному [Опрос студентов российских вузов об условиях дистанционного обучения. URL: <https://cim.hse.ru/covidsurvey>].

В условиях дистанционного образования немаловажным для студентов является также вопрос организации рабочего места (достаточно мощного компьютера, рабочего стола, отсутствия отвлекающих факторов и т.д.).

При этом обеспечение доступа в интернет тоже не всегда является простой задачей в силу того, что не везде присутствует стабильное или достаточно мощное интернет-соединение. Кроме того, существуют страны (например, Китай и Иран), где действует запрет на популярные интернет-ресурсы, необходимые для обучения (Skype, ZOOM, Google classroom и другие).

По данным опроса российских студентов агентства RAEX (май 2020 года), техника (от плохой связи до низкого функционала приложений) является слабым местом образовательной системы по мнению 58,1% студентов (от 47,0% в столице до 71,2% в регионах). Удовлетворены техническим обеспечением образовательной системы только 13,6% респондентов [Дистанционное образование, 2020 год. RAEX. URL: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020].

- *Экономия.* При дистанционном образовании должны экономиться не только деньги, но и время. Фактически же экономия не всегда обеспечивается из-за необходимости покупки более мощного оборудования или дополнительных программ.

- *Недостаточный уровень соучастия («co-presence»)*, взаимных обязательств преподавателя и студента по отношению друг к другу. С одной стороны, данная проблема возникает в связи с отсутствием необходимости совершения ряда действий на пути к знаниям (к примеру, раннего подъёма, необходимости одеваться, добираться до аудитории и т.д.), а с другой – с трудностью обеспечения необходимого контакта (визуального, аудиального, иногда и тактильного). Это снижает информационную насыщенность занятия, роль взаимной заинтересованности друг в друге участников образовательного процесса, замедляет или же практически нивелирует потенциал коммуникативного обмена и реагирования, затрудняет ведение свободного, не шаблонного диалога.

По результатам опроса, проведённого агентством RAEX среди российских студентов в мае 2020 года, 70,2% респондентов считают, что «на удалёнке» очень не хватает очного общения с сокурсниками и преподавателями, а 33,8% отметили, что в подобном обучении им не хватает таких форм, как лабораторных, практикумов и т.д. Помимо этого участниками опроса отмечалось снижение интенсивности общения с

преподавателями (44,7% респондентов). Обратного мнения придерживались только 19,4% опрошенных [Дистанционное образование, 2020 год. RAEX. URL: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020].

Недостаток соприсутствия, на наш взгляд, особенно негативно проявляется в обучении иностранным языкам, результатом которого должно стать овладение новым средством общения и познание другой культуры. Более подробно рассмотрим этот вопрос в следующем разделе нашей статьи.

Соприсутствие в дистанционном обучении: специфика взаимодействия преподавателя со студентами

Почему соприсутствие имеет особую важность при обучении иностранным языкам? Как уже было сказано выше, иностранный язык – это не только реальное средство общения, но и фактор понимания и сближения людей разных культур, их взаимодействия. Язык является зеркалом культуры, в котором отражается не только реальный мир, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира [Тер-Минасова, 2008]. Без приобщения к культуре и менталитету стран изучаемого языка овладение иностранным языком не может быть полноценным. Кроме того, обучение иностранному языку не сводится к простой передаче и приему упакованной информации. Оно требует соприсутствия, в котором эффективно формируется как доверие, так и навыки взаимодействия между учащимися и преподавателями [Goodyear, 2006].

Социально-психологическая специфика онлайн-обучения во многом обусловлена изменением характеристик социального присутствия (т.е. чувства включенности в межличностное взаимодействие, позволяющего воспринимать партнера по онлайн-взаимодействию как реального человека [Short, 1976]) преподавателя и студента в ситуации обучения. В ситуации дистанционного обучения социальное присутствие заключается в ощущении общности субъектов образовательного процесса в условиях взаимодействия посредством интернет-технологий [Tu, McIssac, 2002].

В связи с этим представляется логичным, что ограничение социального присутствия преподавателя и студента в рамках обучения онлайн становится фактором риска снижения эффективности образовательного процесса.

Каким же образом может быть нивелирован этот риск? По данным ряда исследований, это возможно благодаря личностным особенностям

студентов и, прежде всего, характеристикам их мотивационного потенциала [Brooker, 2018; De Barba, 2016].

Так, в работе Д. Баззили [Bassili, 2008] показано, что отношение студентов к онлайн-обучению напрямую зависит от уровня их внешней мотивации, в то время как мотивационные стратегии контроля над самообучением или обучением с преподавателем способствуют выбору занятий в формате непосредственного взаимодействия с преподавателем.

Помимо этого, установлено, что мотивация студентов в условиях дистанционного обучения различается в зависимости от этапа обучения. Так, в начале онлайн-обучения на курсе, предполагающем самостоятельное освоение учебных материалов, мотивация учащихся положительно связана с их технической грамотностью и с тем, насколько они считают курс актуальным для себя. К середине же курса мотивация в основном зависит от понимания роли изучаемого материала для собственного образования [Kim, Frick, 2011].

В исследовании, проведенном Ю. Ванг с коллегами [Wang, 2015], было обнаружено, что студенты, которые заканчивают прохождение онлайн-курса, в первую очередь интересуются его содержанием, а те, кто его покидают, не завершив обучение, изначально ориентированы в большей степени на получение нового опыта и саморазвитие. То же самое применимо к групповым занятиям (синхронному взаимодействию) в онлайн формате.

Представляется, что в наибольшей степени недостаток соприсутствия сказывается в обучении иностранным языкам в группах более 5 человек, что соответствует ситуации вузовского обучения.

Работая в очном формате, в аудитории, преподаватель имеет возможность наблюдать за учащимися, считывать их эмоциональное состояние. Так, студенты могут по-разному локализоваться в пространстве: кто-то отдает предпочтение передней парте, а кто-то – задней. Принимая это во внимание, преподаватель будет выбирать те или иные коммуникативные тактики, чтобы образовательный процесс шёл в нужном направлении.

Что же происходит при онлайн-обучении? Даже при должном качестве связи преподаватель видит своего ученика, но ему трудно уловить едва заметные сигналы, которые можно было бы ощутить в личном общении, чтобы быстрее понять учащегося. А бывают ситуации, когда преподаватель совсем не видит своего студента: вместо лица аватар или черный квадрат. Тогда преподавателю сложно понять и оценить уровень вовлечённости учащегося в образовательный процесс. Это одно из проявлений социальной дистанции в онлайн-обучении. При этом в рамках

такого обучения студент окружён большим количеством отвлекающих факторов вкпе с пониженной ответственностью за собственное участие в образовательном процессе (ответственность за активное участие и взаимодействие с преподавателем может перекладываться на других студентов).

«Магию» соприсутствия больше шансов поддержать и почувствовать при проведении онлайн-занятий в мини-группах (до 5 человек). Ряд исследований показал, что небольшие группы более склонны к взаимодействию с другими участниками образовательного процесса, а также к объединению для достижения общих целей [Аксаоглу, 2016]. И при проведении индивидуальных занятий преподавателю, как правило, легче понять, насколько учащийся вовлечён в процесс изучения иностранного языка. Это связано со спецификой занятий, когда студент понимает, что работает тет-а-тет с преподавателем (не на кого переложить ответственность) и должен быть сфокусирован на уроке.

Немаловажным фактором является и возраст обучающихся. Люди старшего поколения, или «цифровые иммигранты» (по определению Марка Пренски), чаще всего склонны к традиционным очным занятиям, так как считают их более эффективными. «Цифровое поколение» же отдаёт предпочтение интерактивным стратегиям обучения [Simonds, Brock, 2014]. Неудивительно, что именно эта категория обучающихся проявляет интерес к изучению иностранного языка в различных социальных сетях, в частности в Instagram. Представители этого поколения и составляют в основном контингент обучающихся вузов. Люди же старшего поколения, как правило, выбирают или индивидуальные, или занятия в мини-группах в рамках языковых курсов.

Таким образом, соприсутствие на онлайн-занятиях является не только одним из ключевых составляющих культуры дистанционного обучения, но и одним из условий успешности обучения. Студенты должны знать, что преподаватель обращает на них внимание и следит за их участием в образовательном процессе. В этой связи хочется привести цитату, которую обычно приписывают Бенджамину Франклину: «Скажи мне – и я забуду. Научи меня – и я запомню. Увлеки меня – и я научусь». О том, каким образом избежать социальной дистанции и повысить уровень соприсутствия и соучастия на занятиях по иностранному языку в условиях дистанта, речь пойдёт ниже.

Приёмы повышения уровня соприсутствия на дистанционных занятиях по иностранному языку

Безусловно, повышение уровня соприсутствия на онлайн-занятиях является определённым вызовом для преподавателя. В условиях работы «на удалёнке» преподавателю следует понять и принять то, что онлайн-обучение является не просто другим каналом взаимодействия со студентами, но и работает по принципиально иным правилам, обладает совсем другой культурой общения. На первый взгляд может показаться, что по составу онлайн-урок по иностранному языку мало отличается от очного. Однако в силу специфики онлайн-взаимодействия меняется содержание и значимость компонентов урока. Иначе говоря, недостаточно механически перенести даже методически выверенный материал традиционной формы обучения в онлайн-формат для организации эффективного дистанционного занятия.

Методические находки и приёмы, отлично работающие в традиционном обучении, могут абсолютно не подходить для онлайн-обучения. В связи с этим при подготовке к дистанционным занятиям необходимо ориентироваться на психологию и принципы онлайн-взаимодействия.

В условиях дистанта преподавателю важно постоянно поддерживать внимание и интерес обучающихся, чтобы добиться эффекта соприсутствия. По этой причине преподавателю необходимо тщательно планировать ход занятия, подбирать соответствующий демонстрационный материал. Этот материал должен отвечать известному *принципу наглядности*, который в современных условиях приобрёл новое звучание.

По словам Пола Мартина Лестера, «мы становимся визуально опосредованным обществом. Для многих понимание мира достигается не словами, а чтением изображений» [Lester, 2006]. Становится очевидным, что требования к наглядности материалов в дистанционном обучении значительно выше, чем в традиционном, т.к. если отсутствие наглядности в последнем может быть компенсировано жестикულიцией, отдельным объяснением преподавателя, использованием иных невербальных средств, то при дистанционном обучении, где могут возникать трудности с аудиальным восприятием информации, ключевой материал должен быть максимально кратко, понятно и наглядно продемонстрирован слушателям. Это связано с тем, что по статистике современные люди запоминают 10% того, что они слышат, 20% того, что они читают и 80% того, что видят или делают. При этом недостаточно просто продемонстрировать текст. Визуальное оформление презентации должно фокусировать на себе внимание, нивелируя отвлекающие внешние факторы, которые присутствуют у слушателей.

При планировании онлайн-занятия желательно помнить о правиле 90/20/4. То есть если урок продолжается полтора часа, то внутри него оптимально делать двадцатиминутные блоки по одному аспекту, и примерно каждые четыре минуты привлекать внимание обучающихся, например, элементами эдьютейнмента, сменой активности, постановкой вопроса и т.д. Почему так часто? Так как в силу отсутствия зрительного контакта с преподавателем и другими участниками образовательного процесса, большим количеством отвлекающих внешних факторов студенты склонны переключать внимание с занятия на что-либо другое, происходящее непосредственно с ними или вокруг них. Для того чтобы учащиеся были полностью вовлечены в образовательный процесс, преподавателю следует чаще обращаться к ним, используя различные тактики и приёмы.

В связи с этим необходимо *обучение обучению онлайн*. Как отмечают американские исследователи, «многие взрослые учащиеся, получившие образование в основном на основе лекций, не имеют интуитивного представления о взаимодействии и сотрудничестве. На начальном этапе учащийся может чувствовать себя более комфортно в пассивной роли учащегося и нуждается в руководстве и возможности для более активного участия в онлайн учебной среде» [Conrad & Donaldson, 2011, p. 7].

Важнейшая задача преподавателя заключается в том, чтобы с самого начала построить образовательный процесс на принципах постоянного диалога. Студенты должны понимать и быть всегда готовы к взаимодействию с преподавателем и с другими обучающимися. Для этого рекомендуется не только требовать работы с постоянно включенными микрофонами и камерами, но и показать студентам, что в любой момент занятия вы можете привлекать их к взаимодействию, причём не только для выполнения каких-либо текущих заданий, но и для спонтанного общения или комментариев в процессе объяснения материала. Когда студенты понимают принципы обучения, осознают, что преподаватель может в любой момент обратиться к ним, они реже отвлекаются и сильнее фокусируются на занятии.

В настоящее время существует огромное разнообразие заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков. Конечно, в первую очередь, можно упомянуть такие известные интерактивные упражнения, как *ice-breakers*, которые стимулируют и делают комфортным взаимодействие между участниками образовательного процесса, а также *warmers*, нацеленные на повторение пройденного материала или на знакомство с новой темой.

Рассмотрим несколько вариантов работы с новостями и не только:

- Преподаватель демонстрирует экран, пролистывая реальную новостную ленту на изучаемом языке в течение 30-40 секунд (скорость пролистывания зависит от уровня владения языком). При этом студентам даётся задание запомнить как можно большее количество информации. Затем демонстрация экрана прекращается, и студенты должны рассказать, что они успели увидеть и понять. Преподаватель развивает обсуждение выбранной темы, задавая дополнительные вопросы и привлекая к беседе всю группу.

- Преподаватель предлагает учащимся один или несколько аутентичных новостных заголовков. Задача студентов – попробовать угадать, о чём может быть каждая из статей, и рассказать, какую из них они хотели бы прочитать и почему.

- Преподаватель демонстрирует необычное сюжетное изображение/фотографию (возможно, связанное с актуальными новостями) и предлагает обсудить, как и в каких ситуациях могла быть сделана подобная фотография, какова история, стоящая за ней.

- Преподаватель демонстрирует на экране письмо на изучаемом языке, якобы полученное им от одного из студентов, и просит помочь группу найти и исправить в нём ошибки (тематически письмо может или являться обобщением ранее изученной темы или быть связано с темой текущего урока).

Принцип коммуникативности обучения может и должен быть поддержан и в рамках самостоятельной работы студентов. Например, в качестве домашнего задания студентам можно предложить подготовить небольшие видео/аудио записи в парах или мини-группах в качестве обобщения изученной коммуникативной темы. К примеру, по окончании прохождения темы «Рассказ о себе, самопрезентация» студентов можно попросить разбиться на пары и провести интервью, подготовив заранее по 5-10 вопросов и ответов, а получившийся результат снять на видео (в условиях дистанционного обучения видео возможно записать в любом из приложений для видеоконференций). Задания такого типа позволяют студентам развить навыки использования изучаемого языка вне занятия, погружают их в определённую ситуацию коммуникации, обеспечивают тренировку навыков аудирования и говорения на иностранном языке.

Немаловажным для поддержания соприсутствия на занятиях по иностранному языку в условиях дистанта является обеспечение своевременной обратной связи. Как было отмечено ранее, более 44% российских студентов в условиях дистанционного обучения ощутили дефицит общения с преподавателями. В связи с этим ещё одной важной задачей преподавателя становится обеспечение каналов взаимодействия с учащимися,

своевременное и полное предоставление им обратной связи об их прогрессе. Также данные каналы общения могут стать дополнительным инструментом, способствующим использованию изучаемого языка. Организация обратной связи возможна в различных формах: посредством мессенджеров, различного рода агрегаторов (Google Classroom и др.), онлайн-консультаций и т.д. Качество такого взаимодействия во многом способствует эффективности усвоения изучаемого материала и формированию необходимых коммуникативных навыков его применения.

Принимая во внимание выше сказанное, преподаватель может достичь соприсутствия, положительно влияющего на результативность процесса обучения иностранному языку. Именно в создании соприсутствия заключается разница между преподаванием онлайн и *эффективным* преподаванием онлайн.

Выводы

- Пандемия стала настоящим «стресс-тестом» для системы высшего образования, так как не все российские университеты были готовы к стремительному переходу на «удалёнку» в связи с разным уровнем развития информационной инфраструктуры, обеспеченности дисциплин электронными образовательными ресурсами, а также готовности преподавателей к использованию цифровых платформ и сервисов в образовательном процессе.

- Локдаун позволил в полной мере выявить плюсы и минусы дистанционного обучения. Так, существенным минусом для онлайн-преподавания иностранных языков оказался недостаток соприсутствия, вызывающий социальную дистанцию между преподавателем и студентом.

- Риск снижения эффективности образовательного процесса может быть нивелирован, в частности, благодаря характеристикам мотивационного потенциала учащихся.

- Ряд существующих исследований, а также личный опыт авторов статьи показал, что труднее всего создать и поддерживать соприсутствие на онлайн-занятиях в больших группах (более 5 человек).

- В статье обозначены основные пути и способы сокращения социальной дистанции и повышения уровня соприсутствия.

- Качественно созданный контент не всегда выступает гарантом достижения тех целей, которые ставит перед собой преподаватель иностранного языка. Немаловажным является привлечение внимания учащихся, а также формирование и поддержание их интереса к занятию. Для этого необходимо, чтобы не только демонстрационный материал

отвечал принципу наглядности, претерпевшему трансформацию в последнее время, но и обучать студентов обучению онлайн.

По мнению авторов, соприсутствие – это то, что делает дистанционное обучение иностранному языку не уступающим по результативности традиционному, очному обучению. Соблюдение ряда принципов онлайн-взаимодействия, учёт культуры коммуникации в дистанционном формате позволит повысить эффективность, а следовательно, и качество обучения на дистанте, сделав его не вынужденной мерой, а одним из действенных инструментов, который можно будет использовать наравне с традиционным обучением в период постпандемии.

3.2. Социальное присутствие преподавателя при реализации курса иностранного языка онлайн

Введение

В условиях массового перехода в дистанционный формат во время пандемии преподавание в онлайн среде сопоставимо с интенсивным изучением нового языка. Прямой перенос материалов аудиторного курса онлайн без адаптации к особенностям технически опосредованного общения снижает уровень удовлетворенности от обучения у студентов и у преподавателей [Conklin & Dikkers, 2021]. Преподавание, находясь внутри цифровой среды, не сопоставимо с условиями, в которых действует преподаватель, находясь в аудитории и выборочно используя отдельные цифровые инструменты. Массовый переход на онлайн формат обучения, вызванный распространением COVID-19, во многом происходил в не совсем подготовленных условиях [Natarajan & Joseph, 2022], в которых как преподаватели, так и студенты столкнулись с целым рядом проблем, среди которых возникшее чувство оторванности, приводящее к разъединенности участников образовательного процесса, потере смысла группового обучения, чувство изолированности и одиночества. Так, большинство студентов жаловались на недостаток живого общения с преподавателем и одногруппниками, на сложности, вызванные невозможностью участвовать в обсуждении учебных вопросов, на недопонимание отдельных моментов в изучаемых темах [Kopus, Mikhalat, Belozeroва, and Meshcheryakova, 2021].

Социальное присутствие как концепция возникла в 1970-х годах, когда технологии видео- и аудио телеконференций использовались для “гуманизации” программ заочного и/или дистантного образования. Однако, только в последнее десятилетие социальное присутствие стало общепризнанным как одно из многих последствий роста дистанционного образования в его онлайн форме.

Целью данной статьи является систематизация знаний об управлении социальным присутствием при использовании наиболее популярных платформ и технологий (Moodle и MsTeams) и описание модели оценивания социального присутствия на этих платформах.

Обзор литературы

Социальное присутствие является термином, используемым для объяснения взаимодействия и вовлеченности в онлайн среде, однако, несмотря на его интуитивную привлекательность и простоту, исследователи и практики определяют эту конструкцию по-разному. Под термином “социальное взаимодействие” могут понимать и физическую видимость преподавателя и студентов во время общения, и психологическую близость, выражение и восприятие эмоций, и возникновение чувства связи, общности, принадлежности группе.

Теория социального присутствия при технически опосредованной коммуникации была впервые описана в 1976 году [Short, Williams, and Christie, 1976] и определялась как значимость участников взаимодействия и их межличностных отношений во время опосредованного разговора. Согласно Шорту и др., тесная связь (*intimacy*) и непосредственное участие (*immediacy*) преподавателя и обучающихся являются двумя основными компонентами социального присутствия [Short, Williams, and Christie, 1976], изначально понимаемого в рамках психологических конструкций.

С тех пор исследователи предложили десятки других определений и характеристик социального присутствия, усиливая те или иные его компоненты. Ряд определений развивает социально-психологическое направление, в части эмоционального компонента и общности. К примеру, Свон и Ши называют социальное присутствие «степенью, в которой участники компьютерно-опосредованного общения чувствуют себя эмоционально связанными друг с другом» [Swan & Shih, 2005, p. 116], а Гунавардена и Циттл описывают социальное присутствие как степень, с которой человек воспринимается как “реальный” при общении, опосредованном компьютером [Gunawardena & Zittle, 1997]. Биюкка, Хармс и Бургун также акцентируют важность совместности как характеристики социального присутствия, понимая его как быть вместе или быть друг с другом [Biocca, Harms, & Burgoon, 2003, p. 456].

Расширяя понимание термина в части интерактивности или готовности к взаимодействию [Garrison & Akyol, 2013] как проявлению социализации при обучении на расстоянии, исследователи предположили, что существует три элемента социального присутствия: аффективный,

сплоченный и интерактивный [Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 1999]. Аналогичным образом, немного позднее социальное присутствие представлено в трех измерениях: социальный контекст, общение онлайн и взаимодействие [Tu, 2002].

Хотя термины и компоненты социального присутствия зачастую определяются учеными неоднозначно, общая тема очевидна. Социальное присутствие связано с субъективным восприятием ощущения психологической, когнитивной и социальной связи с другими людьми при взаимодействии с помощью различных цифровых средств.

Многие теоретики и исследователи социального присутствия указывают на сложный и динамичный характер этого явления [Biocca, Harms, & Burgoon, 2003; Gunawardena & Zittle, 1997; Richardson, & Swan, 2003]. В первых исследованиях интерес представляли степени, в которой пользователи воспринимают и чувствуют, что взаимодействия в опосредованных условиях действительно являются взаимодействиями между реальными людьми.

Анализ литературы и публикаций показал, что в исследованиях, посвященных вопросу реализации и обеспечения социального присутствия при онлайн-обучении, выделяется два подхода. С одной стороны, исследователи исходят из возможностей цифровой среды и инструментов, которые обеспечивают социальное присутствие. Так, например, Шорт и его коллеги утверждали, что некоторые средства при коммуникации, опосредованной компьютером, более способны передавать эти сигналы, в то время как другие – нет, подчеркивая, что социальное присутствие является «качеством самой среды» [Short, Williams, & Christie, 1976, p. 65]. Таким образом, концепция включала понятие «качество самой среды», позволяющее непосредственно воспринимать и выражать эмоции или их отсутствие. Исследования, в которых основное внимание уделяется тому, как технологические возможности конкретной среды, например функции отдельных платформ для онлайн обучения, влияют на социальное присутствие, основано на предположении, что цифровые возможности среды могут увеличивать или уменьшать социальное присутствие при прочих равных обстоятельствах.

С другой стороны, рассматриваются индивидуальные особенности коммуникантов как условие для создания социального присутствия в цифровой среде. Данный подход подразумевает изучение психологических качеств пользователей, например, как они воспринимают и чувствуют себя в опосредованных условиях общения. В последствии было предложено учитывать и другие факторы, такие как цифровая грамот-

ность пользователя (например, навыки работы с компьютером, с платформой) и индивидуальное восприятие пользователем своего опыта (например, воспринимаемая интерактивность), а также понимание своего опыта социального присутствия.

Методы исследования

Концепция социального присутствия, как было отмечено авторами статьи выше, основана на теории социального взаимодействия. Социальное присутствие описывается в рамках нескольких моделей: модель Сообщества обучающихся [Garrison, 2017], модель социальной взаимосвязанности, которые базируются на понимании того, что эффективная коммуникация зависит от возможностей межличностного участия используемой среды.

Однако, в данной работе нам представляется наиболее перспективным рассмотреть *модель социального присутствия* [Whiteside, 2015; Whiteside, 2017], которая фокусируется на социальном присутствии как на преобладающей концепции понимания и обучения для максимального обучения в онлайн- и смешанных средах. А. Уайтсайд описал исследование курса, реализованного в смешанном формате обучения, которое продемонстрировало важность социального присутствия и раскрыло пять ключевых элементов: эмоциональный компонент, сплоченность сообщества, вовлеченность, интенсивность взаимодействия, а также знания и опыт.

А. Уайтсайд подчеркивает, что именно социальное присутствие синхронизирует преподавателя, студентов, нормы, академический контент, систему управления обучением (LMS), средства массовой информации, инструменты, учебные стратегии и результаты [Whiteside, 2015, p. 11]. Авторы статьи разделяют мнение о том, что модель социального присутствия создает осознание важности создания критических связей и развития отношений в учебных сообществах, что может привести к повышению мотивации учащихся и повышению результатов обучения.

Кроме того, отмечается, что Модель социального присутствия обеспечивает основу для расширения социального присутствия или связи между преподавателями и учащимися для более обогащающего образовательного опыта.

В целом, Модель социального присутствия направлена на поощрение развития социального присутствия в среде онлайн-обучения в качестве средства улучшения общего опыта обучения, включая разработку лучших практик и методов для преподавателей. Представим модель социального присутствия Уайтсайда [Whiteside, 2015] на рисунке 1.



Рис. 1. Модель социального присутствия Уайтсайда (2015)

Как видно на рисунке модель социального присутствия определяет пять ключевых факторов, которые помогают максимально полно реализовать вовлеченность в процесс обучения:

эмоциональный компонент возникает на основе личных контактов, возникающих в цифровой образовательной среде. Онлайн-сообщество представляет собой совокупность различных форм коммуникации в виде конференций, электронных писем, сообщений в чате между студентами и преподавателями;

сплоченность сообщества представляет собой степень, в которой участники рассматривают группу как сообщество. Сплоченность определяется, например, посредством используемых приветствий, обращения друг к другу по имени. При онлайн коммуникации важно выделить время для приветственных замечаний, представлений и личных приветствий. Участники сообщества также могут общаться через текстовые сообщения или платформы социальных сетей. Все эти небольшие взаимодействия помогают укрепить сплоченность группы. Таким образом, время, которое мы тратим на виртуальное построение точек личного контакта очень важно;

интенсивность взаимодействия относится к уровню взаимодействия между участниками, включая перефразирование, дополнение и задавание вопросов. В среде виртуального сообщества студенты и преподаватели имеют больше возможностей для взаимодействия таким образом;

знания и опыт предполагают обмен дополнительными ресурсами, которыми в цифровом пространстве могут поделиться члены сообщества, как преподаватели, так и студенты. К таким ресурсам можно

отнести, например, веб-сайты и приложения, на которых можно разместить студенческие проектные работы, видео по теме и др. Другим примером обмена опытом и ресурсами при онлайн обучении является платформа Moodle, которая используется для предоставления дополнительных образовательных ресурсов и инструментов дистанционного обучения, например, для эффективной организации самостоятельной работы студентов;

· вовлеченность – это степень, в которой преподаватель и студенты являются активными партнерами в сообществе как во время, так и вне учебного процесса. Каждый из составляющих элементов модели играет значимую роль в создании социального присутствия.

Способы выражения социального присутствия в онлайн курсе при обучении иноязычному общению

По мнению авторов, заслуживает внимания дискуссия, которая развивается в научно-педагогическом сообществе, по поводу способа реализации онлайн обучения: синхронный или асинхронный. В первом случае преподаватель работает со студентами одновременно, во втором – готовит материалы заранее, а учащиеся знакомятся с информацией и выполняют задания в удобное для них время. Несмотря на то, что большая часть литературы посвящена асинхронному обучению, исследования показывают, что обучение в синхронной среде имеет преимущества для вовлечения студентов [Pinsk, Curran, Poirier, & Coulson, 2014]. Обнаруживается, что курсы с синхронным видео помогают студентам-иностранцам легче общаться, поскольку они могут понять, что представляют собой их сверстники через интерпретацию невербальных сигналов. В другом исследовании сравнивается опыт студентов на асинхронных курсах с их опытом обучения на синхронных курсах. Студенты сообщили, что курс, в котором использовались синхронные видеоконференции, помог им развить более высокий уровень социального присутствия. Синхронные форматы, особенно те, которые используют видео, меняют способ взаимодействия студентов на расстоянии.

Рассмотрим опыт реализации онлайн обучения синхронным способом преподавателей Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве РФ (далее – Департамент ИЯиМКК Факультета МЭО Финуниверситета). Для организации онлайн занятий по иностранным языкам используется платформа Microsoft Teams, которая позволяет преподавателям полноценно об-

щаться в режиме видеоконференций с группой студентов и получать ментальную обратную связь. По мнению ряда преподавателей, видеоконференции – это не единственная причина, по которой синхронное обучение повышает эффективность обучения. Синхронные виртуальные классы включают в себя множество технических функций, которые помогают студентам подключаться, включая комнаты чата, которые позволяют обмениваться текстовыми сообщениями, и комнаты секций, которые позволяют проводить обсуждения в небольших группах. К примерам синхронного обучения в онлайн формате традиционно относят: вебинары, онлайн-занятия, практические семинары, работу с онлайн-досками.

Асинхронный способ реализации онлайн обучения предполагает, прежде всего, просмотр лекций и семинаров в записи. Фактор местонахождения и времени при этом не является существенным, так как все взаимодействие организовывается в отложенном режиме, поэтому к достоинствам данного формата обучения относят то, что каждый студент может обучаться в удобное для него время, изучать материал и выполнять задания с комфортной для него скоростью. В контексте традиционного асинхронного онлайн-обучения роль преподавателя становится стимулирующей; вместо того, чтобы давать прямые инструкции во время лекции, преподаватели предоставляют ресурсы, инструменты и личную поддержку, чтобы помочь студентам учиться [Richardson, & Swan, 2003].

С одной стороны, данный метод может показаться более удобным, однако опыт преподавателей Департамента ИЯ и МК Факультета МЭО Финуниверситета показывает, что в этом случае преподавателю намного сложнее контролировать включённость студентов в учебный процесс. При такой форме обучения от студентов требуются значительные навыки самоорганизации и дисциплины, кроме того, важно отметить, что для формирования коммуникативных навыков по отдельным видам речевой деятельности, в частности, «Говорение» или, например, формирования ряда компетенций/отдельных составляющих компетенций по межкультурной коммуникации асинхронный способ либо неприменим, либо имеет существенные ограничения, поэтому необходимо комбинировать синхронный и асинхронный типы: теорию давать в формате записей, а проверять домашнее задание и объяснять примеры в синхронном режиме, во время проведения вебинаров. Подтверждение обоснованности данного подхода мы находим в исследованиях и других авторов: так, например, обнаружено, что интеграция синхронных инстру-

ментов, таких как Microsoft Teams, с асинхронными инструментами, такими как Moodle, блоги и вики, может повысить чувство общности у студентов [Abdel Nameed Al Awabdeh, 2021]. Синхронное общение повысило у студентов чувство близости и непосредственности в виртуальном классе [Akyol, Garrison, & Ozden, 2009].

Необходимо отметить, что для реализации комбинированного подхода при обучении иностранным языкам асинхронно преподаватели Департамента ИЯ и МК Факультета МЭО Финуниверситета активно используют электронную обучающую платформу Moodle. Используя Moodle, преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п. По результатам выполнения учениками заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Эта система дает возможность управлять процессом обучения и обеспечивает интерактивное взаимодействие между участниками учебного процесса, т.е. является эффективным инструментом в ходе интеграции синхронного и асинхронного способа обучения.

Рассмотрим составляющие элементы онлайн – занятия, связанные с социальным присутствием преподавателя, которые выходят за рамки практики фасилитации и включают атрибуты дизайна:

– **типы заданий на онлайн-занятии**, например, задания, требующие обмена знаниями между однокурсниками, могут помочь учащимся создать социальные связи: блоги, вики-сайты и доски обсуждений/сообщений увеличили сотрудничество и поддержку в онлайн-классах [Shea, Li, & Pickett, 2006]; рефлексивные задания в маленьких группах [Ensmann, Whiteside, Gomez-Vasquez, & Sturgill, 2021]; использование стратегий, основанных на обсуждении в онлайн-курсах (уменьшают беспокойство и увеличивают вовлеченность);

– **организация коммуникации при онлайн-обучении**, в ходе которой присутствие преподавателя сосредоточено на регулярном размещении сообщений на доске обсуждений и своевременных ответах на электронные письма и задания посредством моделирования позитивного онлайн-общения и взаимодействия – наличие связи между социальным присутствием преподавателя и удовлетворенностью студентов подтверждают многочисленные результаты исследований [Akyol, Garrison, & Ozden, 2009];

– **обеспечение проверки заданий**, своевременные ответы на вопросы и отзывы о заданиях высоко оцениваются студентами поскольку своевременная обратная связь повышает результативность учебного процесса [Martin & Bolliger, 2018].

Для преподавателей и разработчиков онлайн-курсов, а также для учреждений в целом при переходе на дистанционное обучение для обеспечения эмпатии рекомендуется:

- четко и ясно организовать коммуникацию с онлайн-студентами желательно через несколько каналов: через электронную почту или объявления, с помощью обучающих видеороликов, а также синхронных встреч;

- своевременно обеспечивать обратную связь на выполненные задания, в течение 12-24 часов, т.к. распространенной проблемой является то, что учащиеся не понимают задание или неправильно выполняют задания, что может повлиять на последующие задания в курсе, и поэтому обеспечение ранней и итеративной обратной связи имеет решающее значение [Whiteside, 2017]; дополнительные стратегии включают создание страницы часто задаваемых вопросов, которую учащиеся могут читать, повторное использование комментариев обратной связи, предоставление коллективной обратной связи классу с отдельными учащимися и использование различных способов предоставления обратной связи [Martin, Wang, & Sadaf, 2018];

- интегрировать эмпатию в видео-сообщения – синхронного контакта или текста, еженедельные электронные письма или объявления при этом важно создавать впечатление заботы о студентах и их обучении; данная идея о важности демонстрации заботы широко поддерживается в литературе о социальном присутствии инструкторов [Whiteside, 2017]. Стоит отметить, что несмотря на то, что в ряде исследований обсуждается ценность видео-обратной связи и видео-объявлений для присутствия инструктора, студенты в рамках исследования особенно ценили созданные инструктором видео для доставки контента [Conklin, Dikkers, & Bailey, 2021]. Подключение через обучающее видео может дать студентам ощущение присутствия на занятиях и общения с инструктором. Создание персонализированного ощущения присутствия с инструктором или рядом с ним поддерживает исследования, изложенные в рамках педагогической конструкции модели фасилитации инструктора.

В работе С. Конклин и А. Диккерт [Conklin & Dikkers, 2021] исследуются способы сохранить социальное присутствие при переходе в онлайн-среду, а также методы обучения, которые преподаватели использовали для поддержки постоянной связи со своими студентами. Студентов попросили рассказать об успешных занятиях, там, где удалось поддерживать связи с преподавателем, контентом и одногруппниками. Анализ данных выявил четыре основные темы: связанность, отзывчивость преподавателя и коучинг, лучшие практики онлайн-обучения, такие как фрагментирование материалов, и фасилитация эмпатии.

Студенты подтвердили важность ощущения связи со своим преподавателем, группой и одноклассниками. При ранжировании методов коммуникации с точки зрения важности для их обучения и мотивации—включая текстовые объявления, видео объявления, электронные письма из онлайн-курса или сочетание текста и видео—большинство студентов (67%) оценили электронные письма из курса как наиболее важные. Большинство студентов (56%) оценили видео, созданные инструктором, как наиболее важные для общения с инструктором. Студенты ценят возможность связаться со своими преподавателями, получение от преподавателей своевременных ответов на запросы и регулярные напоминания о сроках выполнения заданий.

В своих ответах студенты указывают, что эмпатия или демонстрация понимания ситуации другими людьми была важна для них. Студенты высоко ценили преподавателей, которые обращались к ним по электронной почте или объявлениям, отмечали понимание ситуации и иным образом демонстрировали, что они заботятся о студентах, ситуации и обучении студентов.

Таким образом, следует подчеркнуть, что преподаватели являются основной точкой контакта для онлайн-студентов, могут сыграть решающую роль в том, как они развивают чувство общности. Подтверждаются значительные связи между конструктами уровня уважения и эмпатии К. Роджера и концепцией CoI (Community of Inquiry) присутствия в обучении. Результаты исследования указывают, что присутствие преподавателей при онлайн-обучении должно расширяться. Усиливать присутствие преподаватели могут, используя модель социального присутствия, которая повышает степень вовлеченности в процесс онлайн-обучения.

Заключение

Изучив историю развития теории социального присутствия при осуществлении дистанционного и онлайн обучения и проанализировав собственный опыт использования платформ Moodle и MsTeams, авторы пришли к ряду выводов:

- социальное присутствие является важнейшим компонентом взаимодействий, происходящих при обучении в онлайн среде;
- социальное присутствие не ограничивается только ощущением нахождения рядом с другим человеком, но включает в себя еще несколько компонентов, таких как ощущение принадлежности к сообществу единомышленников, интенсивность взаимодействий между участниками процесса обучения, обмен знаниями и опытом в процессе обучения, степень вовлеченности преподавателя как фасилитатора взаимодействия между участниками процесса обучения;

- преподаватели могут усилить социальное присутствие в онлайн курсе посредством выражения эмпатии к студентам;
- некоторые способы коммуникации, опосредованные компьютером, по своей сути превосходят другие в достижении определенной коммуникативной цели, например технология MsTeams, по мнению авторов данного исследования, позволяет создать более осязаемое социальное присутствие, чем платформа Moodle.

Преподаватели английского языка могут использовать Moodle разными способами, например, для создания и управления содержанием курса; разработки заданий, упражнений и тестов; обеспечения студенческой рабочей группы и экспертной оценки; предоставления студенческого журнала и представление документов; предоставления доступа к онлайн-викторинам, опросам, видео. Не все эти способы характеризуются высокой степенью социального присутствия. Технология MsTeams обладает большим потенциалом в плане эффективности обеспечения социального присутствия участников процесса обучения, так как взаимодействие между преподавателем и студентами происходит в синхронном формате.

3.3. Преподаватель иностранных языков и образовательная среда в эпоху цифровизации периода пандемии

Современные вызовы времени рожают новые смыслы, и преподаватели иностранных языков могут анализировать и обобщать свои знания и опыт, делиться им с коллегами мирового сообщества. Наряду с этим, преподаватели изучают и сравнивают глобальные тренды и локальные решения, применяя лучшие методики и технологии, известные в международном образовательном пространстве, включая ведущие практики в использовании цифровых технологий при обучении иностранному языку.

Именно преподаватели иностранных языков сыграли важную роль в успешном решении вопросов взаимосвязи ускоренной цифровизации периода пандемии и образования, в частности, иноязычного. Пандемия и проблемы борьбы с коронавирусом затронули все университеты мира, которые были вынуждены переводить все виды аудиторной работы в формат полного онлайн образования. Факт того, что последние 15-20 лет вводились электронные курсы и программы дистанционного образования в подавляющем большинстве образовательных учрежде-

ний мира, сыграл весьма положительную роль, дав возможность продолжать обучение студентов всех уровней и программ. Вместе с тем, крайне остро встал вопрос о качестве образования, мотивации и степени готовности преподавателей иностранных языков трудиться в таком формате.

Вопрос о новых функциях преподавателей в цифровой среде также актуален. Как было замечено, мы живем в эпоху киберсоциализации общества [Воинова, Плешаков, 2018] и выполняем различные социальные функции не в роли суверенной личности, а как субъекты сетевых сообществ [Воинова, Плешаков, 2012, с. 120].

Придерживаясь позиции о необходимости разделять термины «цифровая система образования» (а не «система цифрового образования») и «цифровое обучение» [Вербицкий, 2019], следует обозначить – ситуативная обстановка выявила факт того, что огромное число преподавателей иностранных языков в России не в полной мере осознавало глубину процессов цифровой трансформации в образовательной среде и не всегда имело четкое понимание применения слова «цифровой» в различных терминологических словосочетаниях.

Так, цифровая трансформация в целом и, в частности, образовательной среды это процесс кардинального изменения подавляющего большинства аспектов деятельности с помощью цифровых технологий и искусственного интеллекта, приводящий к существенным модификациям методики обучения иностранным языкам и образовательных технологий, культуры взаимодействия на иностранных языках всех участников образовательного процесса, принципов создания новых образовательных программ, курсов и т.п., в целом рынка труда в сфере образования.

Цифровые образовательные технологии имеют истоки в прошлых веках, надо понимать, что цифровые технологии – это дискретные системы, построенные на методах кодировки и передачи информации с использованием двоичной вычислительной системы, а идея двоичной системы счисления (двоичного кода) была предложена еще в конце 1660-х начале 1670-х Готфридом Вильгельмом Лейбницем [Частиков, 2021]. В данном разделе монографии цифровые образовательные технологии рассматриваются как способы разработки учебных материалов, методы и средства преподавания, инструменты доставки информации и знаний до изучающих иностранный язык, т.е. создание новой цифровой образовательной среды.

Облегчить труд преподавателям иностранных языков может понимание того, что существуют различные цифровые образовательные системы, например, LMS – Learning Management System – система для управления обучением и отслеживания смешанного обучения, т.н.

«цифровое» ядро обучения в ВУЗе или в школе, вокруг которого выстраивается учебный процесс, CMS – Content Management System – система управления контентом или LCMS – Learning Content Management System – система управления учебным содержанием (СДО – система дистанционного обучения).

Цифровые платформы, используемые для очного/ дистанционного обучения иностранным языкам – это взаимосвязанный комплекс компьютерных программ, предназначенный для организации и проведения дистанционного обучения, например, платформа LMS Canvas/ Канвас в Национальном исследовательском технологическом университете МИСиС (иные в разных вузах), ZOOM, MS Teams, Skype и другие. Более того, известны случаи применения даже мессенджеров WhatsApp, Viber, Youstreamer, Meet и т.п. для дистанционного обучения иностранным языкам в период пандемии.

Именно от умений преподавателей иностранных языков применять цифровые платформы в полном объеме и зависит качество обучения и удобство труда, что является ключевым фактором успеха в контексте современной парадигмы образования и продиктовано изменением модели управления учебным процессом в образовательной среде эпохи цифровизации периода пандемии.

Преодолеть вызовы и риски времени возможно, если преподаватели иностранных языков постоянно расширяют свои знания в области цифровой/ виртуальной образовательной среды. Совершенствование современных доступных средств для дистанционного образования, по мнению Боуэна, привели к значительным улучшениям в академической инфраструктуре [Боуэн, 2018]. Поскольку все цифровые разработки постоянно развиваются и обновляются, то и преподавателям иностранных языков необходимо совершенствовать свои компетенции, читая работы на иностранных языках. Например, технологии и возможности электронного формата обучения и дистанционного образования были хорошо представлены в работе Бэйтс задолго до начала пандемии [Bates, 2005]. Образовательная платформа Moodle, например, ее функциональные возможности и инструменты были проанализированы и широко освещены в ряде исследовательских работ [Machado, Tao, 2007], [Sanchez, Hueros, 2010], [Suvorov, 2010], [Costaa, Alvelosa, Teixeiraa, 2012].

Moodle – это среда дистанционного обучения, предназначенная для создания качественных дистанционных курсов, используется более чем в 150 странах мира в университетах, школах и т.д. Moodle конку-

рентно сопоставима с известными коммерческими системами управления учебным процессом, она распространяется с открытым исходным кодом, что позволяет адаптировать ее под особенности каждого образовательного проекта. Многие известные и применяемые в вузах среды дистанционного обучения очень похожи на ресурсы Moodle.

Обучающие ресурсы Moodle – *задания* (позволяют преподавателю ставить задачу, которая требует от обучающихся подготовить ответ в электронном виде, в любом формате и загрузить его на сервер), *опрос* (одно из его применений – проводить голосование среди обучающихся. Это может быть полезным в качестве быстрого опроса, чтобы стимулировать мышление или найти общее мнение в процессе исследования проблемы), *пояснение* (этот элемент позволяет помещать текст и графику на главную страницу курса. С помощью такой надписи можно пояснить назначение какой-либо темы, недели или используемого инструмента), *тесты* (этот элемент позволяет преподавателю создать набор тестовых вопросов, которые могут быть в закрытой форме (множественный выбор), с выбором верно/не верно, на соответствие, предполагать короткий текстовый ответ, а также числовой или вычисляемый. Все вопросы хранятся в базе данных и могут быть впоследствии использованы снова в этом же или в других курсах), *урок/семинар/лекция* (преподносит учебный материал в интересной и гибкой форме. Он состоит из набора страниц, каждая страница, как правило, заканчивается вопросом, на который обучающийся должен ответить. В зависимости от правильности ответа студент переходит на следующую страницу или возвращается на предыдущую).

Следует обозначить разницу между терминологическими словосочетаниями «цифровые образовательные ресурсы» и «цифровые (электронные) учебные материалы», под цифровыми образовательными ресурсами, как правило, понимают электронные базы данных, библиотеки, поисковые ресурсы и другое, цифровые (электронные) учебные материалы – это электронные учебники, презентации, задания и так далее.

Эффективность цифровых образовательных технологий зависит от разнообразных педагогических, методических, психологических и социальных условий и факторов. Важно подбирать наиболее подходящую платформу, инструмент, гаджет для обучения иностранным языкам различных возрастных групп обучающихся, которые применимы для взаимодействия в дистанционном формате обучения и в аудитории, а также учитывать психологию личности – подавляющее большинство изучающих иностранные языки любознательны и открыты новым зна-

ниям и опыту, верная мотивация и вовлечение обучающихся в образовательный процесс позволит предотвратить или уменьшить утомляемость и эмоциональное выгорание и существенно повысит результативность взаимодействия всех участников.

Однако, возникает ситуация, когда возможность выбора имеется или обозначенный выше выбор отсутствует, т.к. применение платформы, инструментов и гаджетов заданы вузом. В НИТУ МИСиС обучение в формате гибрид или полностью онлайн осуществляется с применением платформы LMS Canvas/ Канвас ([Войти в систему Canvas \(misis.ru\)](https://misis.ru)), а также ZOOM или MS Teams.

Например, онлайн занятия проводились на платформе MS Teams – автором данной работы были созданы команды и запланированы онлайн встречи в соответствии с действующим расписанием для групп магистров, изучающих английский язык в технической магистратуре НИТУ МИСиС. Параллельно велась работа с учебными материалами, представленными на платформе Канвас в разделе Syllabus (учебный план). Он состоит из 4 модулей (Milestone 1 – Recruiting your team, Milestone 2 – Define your problem, Milestone 3 – Problem solving, Milestone 4 – Prototyping a concept) и финальной работы (Final – Startup) – защита магистрами своих стартапов, разработанных в ходе изучения иностранного языка в технической магистратуре.

В каждом из модулей представлены все задания и четко прописаны критерии оценок всех ответов магистров (включая выполненные работы, загружаемые на Канвас), а также сроки их выполнения и загрузки. Платформа содержит четко структурированный раздел Grades (оценки), в котором по фамилии и имени студента можно отследить все его выполненные и загруженные задания, там же отображаются оценки, выставленные преподавателем за достижения по каждому модулю.

Проведенный в рамках данного исследования опрос магистров, обучающихся в технической магистратуре НИТУ МИСиС, позволил выделить наиболее сильные и слабые стороны дистанционной формы обучения иностранному языку в период пандемии. Опрос проводился в устной форме, всего приняло участие 76 магистров, изучающих английский язык в технической магистратуре в 2021-2022 учебном году – группы МУТС-21-1-4, МБИ-21-1-1, ММТМ-21-6-7, ММТМ-21-2-2, ММТ-21-8-33, ММТ-21-6-12, МПИ-21-1-7.

Анализ ответов показал, что практически все магистры считают платформу LMS Canvas/ Канвас практичной и удобной для применения в том случае, если студент потратил некоторое время на изучение формата работы на данной платформе. Ответы касательно предпочтений

студентов пользоваться платформами ZOOM и MS Teams как инструментом для проведения онлайн занятий распределились между ними практически в равных долях 29 и 31 соответственно, ответы остальных 16 опрошенных магистров в равной степени варьируются и распределяются между платформами Googlemeet, Skype и Discord.

Подавляющее большинство магистров предпочитают платформы ZOOM и MS Teams как удобные инструменты не только для проведения онлайн занятий, но и для взаимодействия друг с другом после занятия. Платформы нравятся по таким критериям, например, как возможность одномоментного подключения наибольшего количества студентов, виртуальное «поднятие руки» для ответа или участия в дискуссии, наличие чата не только для отправки сообщения, но и для пересылки файлов, ссылок на интернет ресурсы и т.п., возможность сделать видеозапись онлайн занятия, сохранить ее в локальную систему или в облако, и даже скачать для дальнейшего просмотра, рефлексии и самоанализа и так далее.

Магистры группы МПИ-21-1-7, изучающие английский язык для IT-специалистов, помимо устного опроса приняли участие в исследовательском проекте, в результате которого написали аналитические работы, в которых проанализировали современные достижения в области искусственного интеллекта, цифровизации и применения платформ в период пандемии, затем создали папку в гугл диск <https://drive.google.com> и загрузили туда свои работы.

Этот вид опроса позволил получить и другие результаты помимо чисто сбора данных, а именно, дальнейшее развитие у магистров умений письменной речи. Это был не просто анализ цифровых платформ, но и само применение цифровых ресурсов. Важно, что данный вид деятельности также помог и в развитии умений магистров вести аргументированную дискуссию, состоявшуюся при обсуждении результатов опроса во время гибридного занятия (часть магистров в аудитории НИТУ МИСиС и часть онлайн на платформе MS Teams).

Роль и авторитет преподавателя иностранного языка в подобной работе зависит от его/ ее степени цифровой грамотности и умения не только организовать подобное исследование и вовлеченность студентов, но и от умения ответить на вопросы студентов, которые ожидают от преподавателя заинтересованности и достаточной осведомленности в сфере цифровых разработок.

Среди выявленных минусов перехода на формат полного онлайн обучения и студентами и преподавателями отмечаются, например, разные часовые пояса (касается иногородних или иностранных студентов,

отбывших из Москвы на время обучения в формате полного онлайн обучения), отсутствие высокоскоростного интернет-подключения, некоторые возникающие технические неполадки – фонит или искажается голос, не удается сделать демонстрацию экрана, не включается микрофон во время ответа или внезапно обрывается подключение, зависают страницы во время загрузки или скачивания материала и так далее.

Практически все опрошенные студенты особо отмечали, что общение в полном онлайн формате (вне гибрида) менее живое и коммуникация с одногруппниками и преподавателем интереснее в аудитории. Особенно ценно, что такие выводы сделали некоторые магистры, имеющие трудовую занятость в дневное время и желавшие посещать занятия в аудитории, поскольку обучение в полном онлайн формате не позволяет воссоздать социальный опыт, который им необходимо получить в стенах университета наравне со знаниями.

Сильной стороной является то, что в НИТУ МИСиС внедрение платформы LMS Canvas/ Канвас велось задолго до начала пандемии, что позволило избежать ряда технических, организационных и методологических проблем, а студенты и преподаватели могли продолжить сотрудничество в цифровой образовательной среде в полном онлайн формате, результативно и качественно решать образовательные задачи, как то – выдавать задания и обозначать сроки их выполнения и загрузки на Канвас с точностью до даты, часа и минут; давать обучающимся индивидуальную обратную связь, оценивая их результаты на основании четко сформулированных и представленных на Канвас критериях оценки ответов магистров и так далее.

Актуальной становится мобилизация всего потенциала, знаний, умений и опыта преподавателя иностранного языка, включая эмоциональный интеллект. Поскольку парадигма взаимодействия преподавателя и студентов несколько меняется при обучении офлайн, при гибридном формате обучения и в формате полного онлайн обучения, то от преподавателей иностранного языка требуется идти в ногу со временем и осваивать такие тренды и направления в сфере образования как цифровая лингвистика и цифровой этикет.

Ценным видится проявление управленческих навыков и компетенций преподавателя, таких как четкое формулирование целей и задач каждого онлайн занятия, планирование и организация работы учебной группы, управление временем и контроль, мотивация, саморазвитие и командообразование (в контексте учебной группы и в контексте коммуникации с коллегами), своевременная работа с информацией и решение

возникающих проблем в учебном процессе, принятие верных педагогических решений по его управлению, адекватная коммуникация со всеми участниками этого процесса, личная эффективность, рефлексия и анализ причин неэффективности при распределении учебного времени (в случае, если запланированный объём работы не был выполнен) и так далее.

Особенно важно адекватное целеполагание в стратегическом планировании практических онлайн занятий – их надо организовать и планировать с учетом обозначенных выше проблем и пожеланий студентов. Необходимо применять такие виды работы и задания, которые способствуют социализации магистров, с акцентом на коммуникацию и взаимодействие, например, диалоги, ролевые игры, дискуссии, работа в мини-группах и тому подобное.

Наличие качественно разработанных материалов, конкретизированных компетенций, которые должны быть сформированы в результате изучения иностранного языка в технической магистратуре НИТУ МИСиС, а также критериев оценок ответов студентов на платформе LMS Canvas/ Канвас позволяют исключить спорные ситуации или претензии студентов касательно системы оценивания выполненных магистрами заданий.

Резюмируя изложенное выше, можно констатировать, что компетентность и потенциал преподавателей иностранных языков, наставничество как инструмент преподавателя – лидера вызовов времени, эмоциональный интеллект, рефлексия и эмпатия, лояльность и готовность адаптироваться к появлению новых трендов и постоянным изменениям в цифровую эпоху позволяют преодолеть ситуационные издержки цифровизации периода пандемии.

Грамотное применение цифровой образовательной системы и цифровых платформ LMS Canvas/ Канвас, а также ZOOM и MS Teams, цифровых (электронных) учебных материалов (электронные учебники, презентации, различные задания и т.д.) и понятное изложение этого учебного материала, четко прописанные сроки выполнения учебных заданий и критерии их оценивания в рамках описанного кейса преподавания английского языка в технической магистратуре НИТУ МИСиС гарантируют эффективность труда преподавателя иностранных языков в образовательной среде в эпоху цифровизации периода пандемии.

3.4. Информационно-коммуникационные технологии в деятельности преподавателя иностранного языка

Изучение иностранных языков является растущей потребностью в современном обществе и способствует всестороннему развитию личности. В глобализованном и взаимосвязанном мире владение иностранными языками гарантирует целостное формирование личности; позволяет познакомиться с другими культурами, обычаями; помогает формировать ценности толерантности и уважения к другим странам, к различным способам мышления и понимания реальности; способствует межличностным отношениям и лучшему пониманию своего собственного языка. Таким образом, он способствует общению и международной интеграции и становится ключевым элементом построения многоязычного и многокультурного сообщества.

Вышеперечисленные факторы обуславливают изменение роли преподавателя иностранного языка в современном мире. Однако, стоит подчеркнуть, что наряду с повышением значимости и имиджа преподавателя растут и требования к нему. На сегодняшний день успешный, востребованный преподаватель – это специалист, умеющий работать в режиме многозадачности и владеющий не только иностранным языком, методическим и психологическим арсеналами работы с учениками, но и информационно компетентный педагог, владеющий современными информационно-коммуникационными технологиями.

Термины «информационно-коммуникационные технологии», «информационная компетентность педагога» являются трендовыми. Применение информационно-коммуникационных технологий было предусмотрено законом РФ об образовании еще в 1992 году, но только сейчас стали реализоваться в полной мере, что объясняется возникновением Covid 19- явлением, изменившим мир и затронувшим все сферы жизни.

Они представляют собой важную часть процесса модернизации системы образования. Пандемия и вынужденный переход образовательных учреждений на дистанционный формат обучения изменил систему образования. И нам представляется, что она никогда уже не вернется к прежнему виду. Останется некая «гибридная» форма обучения. Соответственно, использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе– это уже необратимая реальность.

Возвращаясь к терминам «информационная компетентность педагога» и «информационно-коммуникационные технологии», хотелось бы

подчеркнуть, что, несмотря на их схожесть, информационная компетентность педагога заключается не просто во владении информационными технологиями.

Изучением информационной компетентности педагогов занимаются многие отечественные и зарубежные лингвисты. Следует подчеркнуть, что отечественные ученые рассматривают информационную компетентность педагога как социальный фактор по своему контенту, который образуется и адаптируется в социуме, и, безусловно, ведет к взаимодействию и кооперации человека с социумом в условиях современных информационных, коммуникационных технологий [Голубин, 2005; Зимняя, 2007; Полякова, 2013]. Российские педагоги акцентируют свое мнение на том, чтобы современное обучение иностранным языкам было построено на индивидуальном подходе и внутренней мотивации учащегося, которая будет направлена на качественное выполнение учебной деятельности с применением современных информационных технологий. Также необходимо отметить, что данная информационная деятельность рассматривается как ценностный объект в условиях современных педагогических процессах [Ахаян, 2008, с.46].

Зарубежные ученые в своих трактовках и определениях информационной компетентности исключают такие понятия как мотивационная деятельность, индивидуальный и социальный подходы. В основном их анализ и изучение данных понятий акцентируется на том, что информационная компетентность педагога должна проявляться в эффективном дистанционном обучении с применением различных технологий. Также хотелось бы отметить, что зарубежные методисты рассматривают информационную компетентность как «цифровую», которая базируется на внедрении информационных коммуникационных технологий с учетом обновленных данных и, конечно же, их роли в педагогической практике [Simonson, 2015, p.37; Gustavo Homero Orozco Cazco, 2016, p.56-59].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что современные толкования понятия «информационная компетентность педагога» имеют неоднозначные дефиниции, которые мы можем применять к современному преподавателю. Основываясь на вышеупомянутую информацию, мы отмечаем, что современный педагог иностранных языков должен обладать теоретическими знаниями по информатике, также иметь навыки и умения использовать и анализировать средства информационных коммуникационных технологий, иметь способность выражать социальную позицию и мотивацию субъектов сферы образования.

Мы придерживаемся мнения, что профессиональный стандарт педагога иностранных языков заключается, прежде всего, в его квалифицированном использовании информационных коммуникационных технологий, с учетом индивидуального подхода к объекту современного образования и высокой мотивации при достижении профессиональных целей и задач. Также важно отметить, что применение современных информационных компьютерных технологий будет актуальным и полезным только при определенных условиях и в нужном месте в процессе профессионального образования.

Безусловно, современные информационные ресурсы являются инструментами профессиональной деятельности педагога и, соответственно, в рамках определенных требований к современным методам преподавания иностранного языка, у педагога должна быть соответствующая психологическая и адаптивная подготовка к использованию информационных образовательных технологий. А именно следует учитывать такие ориентиры педагогической деятельности как:

- повышение профессиональной компетентности;
- умение работать в информационно-образовательной среде;
- способность к сотрудничеству и самообразованию;
- высокий уровень социализации;
- умение эффективно работать с интернет-ресурсами;
- умение применять полученные знания в практической деятельности.

Повсеместный доступ к интернету дает возможность освоения информационного пространства, которое активно развивается и вносит кардинальные изменения не только в сферу образования и науки, но и во все социальные, политические и экономические аспекты современного сообщества. Следует отметить такие преимущества интернет-ресурсов, как свободный доступ к образовательной и научной информации, возможность участвовать в форумах и конференциях дистанционно, возможность тестирования on-line, а самое главное использование современных программ и ресурсов для обучения иностранному языку.

Используя активно в своей педагогической и профессиональной деятельности мультимедийные технологии, преподаватель иностранного языка может не только предоставлять и визуализировать учебный материал. Но также активно внедрять возможность общения с носителем языка, автоматически проверять знания студентов, проводить различные формы контроля и, безусловно, обеспечивать студентов лингвострановедческими и лингвокультурологическими знаниями, опираясь на первоисточники.

Что касается термина «информационно-коммуникационные технологии», для лучшего его понимания надо проследить изменения в значении понятия «технология».

Сегодня, когда мы говорим о технологии, речь идёт в первую очередь о цифровых устройствах (смартфоны, планшеты, компьютеры, интернет, *software*, *hardware* и т.д.). Однако, некоторое время назад под этим термином подразумевалось другое, например, телевидение, радио и другие телекоммуникации. И хотя подавляющее большинство специалистов использует термин «информационно-коммуникационные технологии» как синоним слова «технология», нам представляется это некорректным. По нашему мнению, «информационно-коммуникационные технологии» – это явление, родившееся на стыке информации, коммуникации и собственно технологий и при объяснении данного феномена, важно учитывать все три составляющие.

Технология – развитие науки в виде инструментов, машин, методов или процессов для поддержки человека, которые позволяют улучшить способности и навыки человека или устранить или нивелировать их отсутствие [Romero, Lara y Rico, 2011, p. 14-38]. Попросту говоря, вначале применительно к образовательному процессу, это выражалось в использовании таких технологий, как доска, книга, карандаш, мел и т.д.

В процессе эволюции термина «технология» появилось сочетание «цифровая технология». Здесь уже акцент делается на вычислительных системах, мобильных цифровых устройствах, а также об интернете и его инструментах (электронная почта, облачные хранилища, онлайн-приложения, веб-сайты и мобильные приложения).

В то время как под цифровыми технологиями больше понимают аппаратное и программное обеспечение, термин «информационно-коммуникационные технологии» представляет собой глобальную концепцию, подразумевающую применение цифровых технологий с целью не только получить информацию, но и вступить в коммуникацию. Другими словами, в основе информационно-коммуникационных технологий лежит коммуникативный метод обучения. Этот метод опирается на различные материалы, доступные преподавателям для иллюстрации и облегчения объяснения материала, при этом могут быть использованы технологии, которые можно поделить на две категории:

- оборудование – компьютеры, планшеты, смартфоны, принтеры, клавиатуры, мыши, экраны, телевизоры, проекторы и т. д.;
- программное обеспечение: офисные, переводческие программы, электронные книги и словари, интернет-страницы, видео, тексты, аудио и другие мультимедийные материалы и т. д.

Согласно ЮНЕСКО, информационно-коммуникационные технологии могут способствовать обеспечению доступности и справедливости образования, повышению качества обучения и преподавания и профессиональному развитию учителей. Кроме того, при наличии соответствующей политики, технологий и потенциала, они могут содействовать совершенствованию управления, руководства и администрации в области образования.

ЮНЕСКО применяет к использованию ИКТ в образовании всеобъемлющий подход. С помощью межсекторальной платформы Организация уделяет большое внимание совместной работе секторов коммуникации и информации, образования и естественных наук, в которых рассматриваются вопросы доступа, инклюзивности, равенства и качества в области образования [4].

Итак, как мы видим, компетентность преподавателя, в том числе и информационная, – это неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности современного преподавателя. Чем большим количеством технологий он владеет, тем он конкурентоспособнее. Что же на сегодняшний день можно использовать педагогу в своей работе? Опираясь на наш опыт, мы составили список технологий, применяемых в нашей работе.

Во-первых, это платформы/сервисы, которые используются для проведения видеоконференций. Знакомство с ними необходимо, особенно, учитывая непростое время, в котором мы живём.

Наиболее известными платформами в образовательном процессе на сегодняшний день, по нашему мнению, являются Skype, Zoom, Microsoft Teams, Google Hangouts Meet, Discord. Хочется подчеркнуть, что сервисов со схожими принципами работы много, и каждый из них имеет свои плюсы и минусы.

Во-вторых, программы/приложения, которые используются для облегчения и разнообразия учебного процесса. Здесь речь идет о ресурсах, позволяющих придумывать различные упражнения и задания:

- learningapps (официальный сайт- <https://learningapps.org/>),
- quiezlet (официальный сайт- <https://quiezlet.com>),
- miro (официальный сайт- <https://miro.com/>),
- padlet (официальный сайт-<https://ru.padlet.com/>),
- wordwall (официальный сайт-<https://wordwall.net>),
- quizizz (официальный сайт- <https://quizizz.com>) и т.д.

Благодаря данным ресурсам, нам удаётся применять на занятиях разные виды деятельности и создавать различные типы упражнений, об-

легчающие все этапы работы с новым материалом – ознакомление с материалом, закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения. Иными словами, эти ресурсы позволяют студентам потренировать новый материал так, чтобы языковые навыки были доведены до автоматизации, в последствии успешно применены ими сначала в речевых упражнениях, а затем и в реальной жизни, в коммуникации с носителями языка.

Кроме того, стоит отметить разнообразие готовых интерактивных ресурсов, которые можно найти практически по любому языку. Они отличаются изобилием разнообразных упражнений, выполнение которых, в отличие от традиционных книжных, нравится, как взрослым, так и детям, и это позволяет им учиться с максимально вовлечённостью.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что применение в учебном процессе информационных технологий в профессиональной педагогической деятельности преподавателя позволяет оптимизировать проведение, как теоретических занятий, так и практических по общепрофессиональным дисциплинам и профессиональным модулям, повысить развивающий потенциал, а также способствует поиску новых подходов в обучении и развитию творческих способностей. В свою очередь, современные информационные технологии делают современное образование доступным для людей в любой точке мира без возрастных ограничений даже в условиях тяжелой пандемии.

3.5. Дистанционное обучение английскому языку в период пандемии: проблемы и пути решения

На протяжении уже больше десяти лет онлайн-обучение иностранным языкам набирает всё большую популярность как на языковых курсах, так и в общеобразовательном процессе. Многие преподаватели видят в этом новые возможности, однако для некоторых такой формат вызывает стресс. Причём сейчас образовательные учреждения и преподаватели вынуждены массово переходить на дистанционный формат не столько ввиду развития технологий, ускоряющегося темпа жизни и необходимости предлагать студентам новые образовательные возможности, как это было прежде, сколько под давлением сложившейся эпидемиологической ситуации, вызванной пандемией.

Резкий переход на дистанционное обучение из-за пандемии коронавируса выявил всеобщую неподготовленность к такой форме обучения, зачастую непонимание основных принципов такой учебной деятельности, отсутствие необходимых навыков и компетенций в препода-

вательской среде, в частности умения выстраивать эффективное взаимодействие между учащимися, а также учащимися и преподавателями [Cheung, 2021, p. 123]. Более того, многие образовательные учреждения оказались технически неподготовленными к внезапному переходу к работе в новых условиях. Однако сегодня уже можно сделать вывод о том, что для отечественной системы образования новые формы обучения стали частью естественного образовательного процесса и открыли новые перспективы развития. Тем не менее, в рамках высшего образования вопрос адаптации процесса обучения иностранному языку с учётом применения Интернета остаётся открытым.

Вследствие резкого и неожиданного перехода на онлайн-обучение у многих преподавателей возникли определенные трудности: так, большинство педагогов отмечают отсутствие необходимого опыта в данном формате [Moser et al., 2021, p. 87], недостаточную подготовку [Marchlik et al, 2021, p. 7114], а также, по крайней мере на начальном этапе, сложности с пересмотром подходов к обучению иностранному языку в режиме онлайн [Farrel, 2021, p. 2]. Помимо стремительной смены формата занятий, стрессовую ситуацию для педагогов усугубила сложная эпидемиологическая ситуация в стране, глобальный кризис в области здравоохранения и обеспеченность по поводу благополучия учащихся.

На начальном этапе перехода на дистанционное обучение преподаватели нередко действовали методом проб и ошибок и постоянно пересматривали и адаптировали свои подходы. Многие начали использовать новые технологии и методики преподавания. Анализируя проведённые занятия, педагоги приобретали необходимые компетенции и вносили коррективы в свою практику. На тот момент возможности для прохождения профессиональной подготовки и повышения квалификации в сфере дистанционного обучения были недостаточно развиты и распространены, в связи с чем некоторые преподаватели сформировали группы и сообщества для активного изучения эффективных онлайн-методов обучения и их последующего распространения среди коллег.

Для проведения занятий потребовались новые методы и цифровые технологии и их адаптация. Так, в учебных заведениях было введено синхронное, асинхронное и гибридное обучение. При асинхронном обучении студенты занимаются самостоятельно и в удобное для них время, как правило с использованием LMS Moodle. Синхронное обучение проходит в реальном времени, в большинстве случаев с применением программ для видео-конференций, например, MS Teams или Zoom.

Для асинхронного обучения преподаватели успешно освоили такие образовательные ресурсы, как Google Classroom и Blackboard, позволяющие размещать учебные материалы, объявления, ссылки на полезные ресурсы, делиться видеоконтентом (в том числе подготовленным самими преподавателями). Помимо этого, их можно использовать как платформу для обсуждения текстов или видеоматериалов в формате комментариев, проверки, оценивания и предоставления отзывов и комментариев на письменные работы. Такой формат взаимодействия и получения своевременных отзывов о работе особенно важен, поскольку многие обучающиеся чувствуют недостаток общения с преподавателем. Также положительная сторона такого формата в его гибкости, возможности учиться в удобном для студентов темпе, регулярно просматривать и возвращаться к пройденным заданиям с целью повторения и закрепления, а также, что немаловажно, в отсутствии необходимости в высокоскоростном и бесперебойном доступе к Интернету. Принимая во внимание новые всплески пандемии и периодический перевод учебных заведений на дистанционное обучение, асинхронный формат представляется удобным инструментом для продолжения обучения.

Одним из недостатков асинхронного обучения иностранному языку является трудность учёта индивидуальных особенностей учащихся и ограниченность взаимодействия между учащимися и преподавателем в режиме реального времени. Как показывают исследования, повышению эффективности асинхронного онлайн-преподавания может способствовать развитие навыков самоорганизации и самостоятельного обучения [Lian et al., 2021, p. 225]. Кроме того, улучшить качество онлайн-обучения можно путём чередования асинхронных занятий с занятиями в режиме реального времени, а также, особенно на первых занятиях, путём разработки совместно со студентами учебной стратегии для повышения продуктивности индивидуальных занятий. В частности, можно предложить студентам прочитать англоязычную статью, посмотреть видеоролик на платформе YouTube о способах организации учебного времени, подготовить и опубликовать в блоге комментарий с описанием не менее трёх эффективных способов занятий в асинхронном формате. Лучший комментарий выбирают студенты путём голосования.

Следует отметить, что, поскольку студенты выполняют задачи без указаний и поддержки преподавателя в режиме реального времени, необходимо уделять особое внимание разработке материалов для асинхронных занятий с учётом возможности оказания поддержки, приближённой к синхронной. Например, использовать программы для обмена

мгновенными сообщениями, такие как WhatsApp, где преподаватели могут создавать чаты в группе и обеспечивать обратную связь с помощью текстов, аудио или даже видео. Также во время работы в таком формате хорошо использовать групповые проекты для развития навыков письма с использованием форумов и блогов, таких как Wiki в Moodle. Прохождение опросов в Google Forms или командные соревнования на знание пройденной лексики на платформе Quizlet и другие виды геймификации создают комфортные условия для активного совместного изучения английского языка, формируют навыки работы в команде и способствуют повышению вовлеченности студентов в учебный процесс. Кроме того, использование цифровых технологий, знакомых и преподавателю, и студентам, снижает барьеры на пути преподавания и обучения.

Пандемия COVID-19 способствовала быстрому распространению синхронного онлайн-обучения, которое ранее использовалось, как правило, для дистанционного обучения или в онлайн-школах английского языка. Положительная сторона данного формата – это регулярное взаимодействие между преподавателями и студентами в режиме реального времени. Кроме того, в этом формате робкие и стеснительные студенты, обычно не проявляющие активность при очных занятиях, чаще готовы участвовать в обсуждениях. Комфортная, домашняя обстановка создает для них благоприятную психологическую среду и способствует общению.¹ С другой стороны, есть данные, что около трети студентов чувствуют себя некомфортно при работе с включенной камерой, а многие и вовсе не решаются задавать преподавателю вопросы, что можно объяснить изменением формата вербального и невербального общения.²

Проблемы, с которыми столкнулись учителя при переходе на синхронное онлайн-обучение, носят, главным образом, технологический, педагогический и социальный характер. Поначалу у многих участников учебного процесса отсутствовали необходимые для проведения занятий камера и микрофон, а также стабильный Интернет. Некоторым не хватало технических навыков, необходимых для эффективного использования программного обеспечения для видеоконференций. Занятия посредством видеоконференции в значительной степени отличается от «личного» обучения, что привело к необходимости корректировки подходов

¹ Миронова, К. Трудности на дистанции. Была ли российская система образования готова к переходу в онлайн из-за коронавируса // «Коммерсантъ». – 28.03.2020. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4307297> (дата обращения: 24.01.2022).

² Уроки стресс-теста: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад. Национальный исследовательский Томский государственный университет. https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (дата обращения 23.01.2022).

и стратегий преподавания. Так, например, преподаватели, использующие «кинестетическую» активность (как правило, на начальных уровнях изучения языка) при офлайн-занятиях, отмечают невозможность либо сложности при её использовании онлайн. Решением могут быть короткие задания, где преподаватель называет, к примеру, цвета, кухонные принадлежности, одежду и даёт время студентам найти у себя дома и показать соответствующие предметы. Тем не менее, набор подобных активностей ограничен. Ещё одним недостатком синхронного формата является сокращение объёма взаимодействия между участниками образовательного процесса, их ограниченная вовлеченность во время занятий, а также проблемы, связанные с установлением взаимопонимания преподавателя с учащимися и между учащимися [Junn, 2021, p. 14]. Работа в формате видеоконференции позволяет общаться в режиме реального времени, однако, поскольку физического присутствия нет, а невербальное общение сведено к минимуму, такие занятия более формальны и предоставляют меньше возможностей для обсуждений и непринуждённого общения [Moorhouse et al., 2021, p. 3]. Также преподавателю зачастую трудно почувствовать настроение студента или быстро среагировать на особенности характера обучающегося. В такой обстановке студенты менее заинтересованы в участии, проявляют меньшую вовлеченность, что может привести к развитию негативного отношения к эффективности занятий и снизить количество языковой практики [Панкова, 2021, с. 28]. Поэтому важно выбирать обучающие упражнения, позволяющие повысить уровень вовлечённости студентов в выполняемые задания. Более того, онлайн-среда хоть и создаёт пространство для взаимодействия, но, по мнению многих преподавателей, его количество и качество ниже, чем при очном обучении. Исследования показывают, что для преодоления данной проблемы наиболее эффективна работа в мини-группах не более пяти человек, где больше возможности для общения между студентами и достижения общих целей [Аксаоглу, Lee, 2016, p. 6].

Существует ряд хорошо зарекомендовавших себя методов и техник онлайн-занятий по английскому языку. В частности, добиться значительного повышения интереса и вовлеченности учащихся можно с помощью использования чат-окон для письменных ответов на вопросы, которые обсуждались устно, а также посредством геймификации (например, на учебной платформе Kahoot!). Для развития навыков говорения можно использовать приложение Flipgrid, которое позволяет учащимся создавать короткие видеоматериалы по заданной теме и обмениваться ими друг с другом и со своим преподавателем. Для улучшения взаимодействия, увеличения времени общения на иностранном языке и

развития навыков говорения эффективна работа в мини-группах в переговорных комнатах и сессионных залах программ MS Teams и Zoom. Во время таких работ, как и при очных занятиях, студенты могут по заданию преподавателя работать с документом совместно либо один из студентов может записывать идеи своей группы в документе, которым он делится через функцию «демонстрация экрана». Такой вид деятельности позволяет студентам комфортно общаться в группах, работая над общим проектом, а преподавателю – перемещаться между «комнатами» и следить за процессом, давать подсказки и комментировать работу, тем самым способствуя повышению вовлеченности учащихся. Следует отметить и способы сочетания асинхронного и синхронного обучения. Во-первых, преподаватель может давать задание, которое студенты должны подготовить самостоятельно до начала онлайн-урока и которое затем используется в качестве основы для работы с преподавателем. Во-вторых, после окончания онлайн-урока студенты могут продолжать работать самостоятельно над заданием, которое они начали разбирать во время онлайн-урока с преподавателем.

Помимо методики преподавания, изначально у преподавателей возникали трудности с оценкой знаний и навыков, формируемых во время онлайн-занятий. Данная проблема потребовала пересмотра практики оценивания и выработки новых или альтернативных методов оценки. Например, сложились методы непрерывного, формативного и неформального оценивания, которые открывают возможности для осуществления самооценки и оценки в форме комментариев и отзывов других учащихся. Эта практика сильно отличается от использовавшегося ранее итогового оценивания в конце семестра или курса и оценивания, ориентированного на достигнутые результаты. [Chung, 2021, p. 8] Стоит отметить, что студенты положительно отзываются об онлайн-комментариях, отзывах о работе и оценках письменных работ, составленных преподавателем, поскольку такие комментарии сохраняются на соответствующем Интернет-ресурсе и к ним можно возвращаться впоследствии. Вместе с тем многие преподаватели обращают внимание на недостаточность исследований передовых практик и методов оценивания уровня владения иностранным языком в онлайн-режиме [Moorhouse, Kohnke, 2021, p. 373-374].

Подводя итог, отметим, что в условиях пандемии COVID-19 выявились широкие возможности для обучения иностранному языку в режиме онлайн, при этом доступность изучения иностранного языка повысилась. Однако преподавателям всё ещё не хватает общеизвестных методов, стра-

тегий и принципов для разработки заданий и проведения занятий по иностранному языку в таком режиме. Первоначально преподаватели пытались адаптировать известные им принципы обучения, поскольку переход на новый формат был внезапным, а уровень владения современными компьютерными технологиями был недостаточным. Способы работы в онлайн-формате постепенно появлялись, но часто применяемый на начальных этапах метод «проб и ошибок» неизбежно вызывал стресс у преподавателей и учащихся. По-прежнему сохраняется необходимость в исследованиях для выявления передовой практики преподавания английского языка, эффективно работающей в дистанционном формате, требуется разработка методов, направленных на развитие языковых навыков и компетенций, а также средств оценки знаний и навыков.

3.6. Система оценивания студентов при дистанционном обучении

Основным условием усиления политической и экономической роли России в мире и повышения благосостояния ее населения является обеспечение роста конкурентоспособности страны. Достичь этой цели невозможно без улучшения качества образования, так как именно оно является основой социально-экономического развития страны. Особое внимание уделяется профессиональной подготовке молодых людей. Приоритетами современного профессионального образования становятся его переориентация на творческий и инновационный характер деятельности, переход на компетентностную парадигму. Это связано с меняющимися реалиями современного мира, которые включают переход от традиционной структуры производства к экономике знаний, где производство товаров и услуг основано на наукоемкой деятельности. Новая экономическая система зависит от человеческого капитала как источника инновационных идей и их внедрения в практику.

Наличие сформированных универсальных и профессиональных компетенций у будущих специалистов позволяет им решать сложные задачи в своей профессиональной сфере.

Идея компетентностного подхода не нова, ее основные положения были заложены еще в 70х годах 20 века. Основываясь на исследованиях ученых [Brundiets, et. al., 2020; Crick, 2008; George, 2016], можно сказать, что компетенция – это способность адекватно применять результаты обучения в определенном контексте (образование, работа, личное или профессиональное развитие). Компетенция не ограничивается когнитивными навыками, она также охватывает методологические, тех-

нологические и лингвистические аспекты, а также межличностные качества (например, социальные или организационные навыки) и этические ценности.

Новые вызовы времени предъявляют новые требования к универсальным компетенциям. Традиционно способность логически связывать идеи, находить несоответствия в своей работе, критически оценивать возможности и решать проблемы, высоко ценилась работодателями. В настоящее время критическое мышление предполагает наличие способности самостоятельно разрабатывать проекты, решать проблемы, которые не содержат однозначного ответа, и принимать решения посредством использования разнообразных инструментов и ресурсов. В двадцать первом веке критическое мышление становится важнее, чем когда-либо, потому что у молодых людей появился быстрый и свободный доступ к бесконечному количеству фактов, информации и мнений через цифровые средства массовой информации и бесчисленные новостные сайты. В данной среде студенты должны не только накапливать информацию, но и знать, как ее использовать для выявления и анализа проблем, формулирования выводов и принятия своевременных мер.

В современном контексте эффективная коммуникация включает в себя не только умение общаться устно и письменно, а также навыки аудирования и использования различных цифровых инструментов, которые помогают студентам взаимодействовать и успешно работать в группах.

Следует отметить, что каждый цифровой инструмент имеет свои приемы и формы изложения (например, блог отличается от твита или презентации). Студенты должны не только научиться использовать новые средства коммуникации, но и овладеть многими формами изложения.

Необходимо уметь работать в команде, спорить и обмениваться информацией, владеть групповой динамикой и знать стратегии обучения. Сотрудничество предполагает развитие коллективного разума и совместного конструирования контента как в качестве его создателей, так и потребителей.

Существует непосредственная взаимосвязь между высокими академическими достижениями, решением проблем и творчеством. Творчество — это стремление к новым идеям, концепциям или продуктам, которые помогают внести полезный вклад в определенную область. Оно дает студентам опыт работы с ситуациями, в которых нет известного ответа, где существует множество решений, где двусмысленность ценится как благодатная почва и где воображение ставится выше заученных знаний.

В двадцать первом веке неакадемические компетенции, такие как межличностные и внутриличностные, стали гораздо важнее, чем в про-

плом. Следовательно, требуются целенаправленные усилия по развитию у студентов личностного роста и способности выполнять социальные и общественные обязанности в качестве граждан. Ученые [Dede, 2010; Khenner, 2018; Плужникова, 2011] выделяют следующие качества характера, например: внимательность, любознательность, настойчивость, упорство, которые помогают человеку преодолевать трудности и достигать долгосрочного успеха.

Развитие внутренних компетенций обусловлено мотивацией и широким спектром эмоций. Они также влияют на мышление и обучение. Поэтому понимание факторов, влияющих на мотивацию и эмоции, имеет большое значение для создания благоприятной учебной среды. Жизненные цели студентов, их интересы и увлечения вносят свой вклад в сложное взаимодействие познания и мотивации. Исследования [Бортник, Стожко, Судакова, 2016; Franco et. al., 2019] показывают, что мышление обучающихся оказывает прямое влияние на их оценки и что обучение студентов мышлению роста значительно повышает результативность их работы.

Метапознание, или умение учиться, является востребованной компетенцией в настоящее время и будет таковой в будущем. Метапознание можно описать как способность организовывать собственное обучение за счет эффективного управления временем и информацией как индивидуально, так и в группах. Это компетенция включает в себя осведомленность о процессе обучения и своих потребностях, определение имеющихся возможностей и способность преодолевать препятствия для успешной учебы. Обучение обучению побуждает студентов опираться на предшествующее обучение и жизненный опыт, чтобы применять знания и навыки в различных контекстах. Метапознание и мышление роста (включая навыки саморегуляции, этическую и эмоциональную осведомленность) всегда важны, тем более во взаимосвязанном глобальном контексте, который требует умения общаться, работать и учиться с различными группами людей. Системы ценностей, в которых уважают различия и разнообразие, рассматриваются как все более необходимые для личного и профессионального успеха.

При введении компетентного подхода в обучении меняется роль преподавания от сосредоточения внимания на охвате всего необходимого содержания до концентрации на процессе обучения, развитии способности студентов самостоятельно обучаться. Преподаватели становятся партнерами обучающихся при постановке учебных задач. Студенты больше не являются пассивными получателями знаний; они принимают решения о характере и структуре собственного обучения.

Методы преподавания и обучения с использованием технологий играют важную роль в развитии всего спектра современных общих и профессиональных компетенций. Согласно исследованиям ученых [Wachtel, 1998; Андреев, 2015; Усольцев, 2017], студенты более мотивированы учиться, когда они могут связать то, чему они учатся, с ситуациями, которые их волнуют в сообществе и в мире. Технология может предоставить доступ к данным в реальном времени, моделированию для организации обучения в реальном мире, и, следовательно, дает возможность студентам соотнести обучение с их личными интересами. Цифровые обучающие платформы также обеспечивают множественное и разнообразное представление сложных концепций. Студенты могут использовать визуальные представления для изучения новых концепций и формулирования собственных идей.

Информационные технологии могут оказать помощь в оценке успеваемости обучающихся, предоставляя информацию об оценке в режиме реального времени, которая углубляет понимание результатов обучения студентов и выявляет имеющиеся проблемы. Технология выполняет задачи сбора и анализа оценочной информации об обучении студентов, тем самым облегчая принятие решений. Студенческие вопросы, запросы и демонстрация их обучения фиксируются с помощью технологий и служат ориентиром для преподавателей при планировании обучения и удовлетворении потребностей обучающихся.

Цифровые обучающие платформы поддерживают совместное обучение, так как представления о работе обучающихся могут быть быстро распространены в сетевом классе, и преподаватели имеют возможность направить всеобщее внимание на конкретных участников и их вклад, и все студенты могут расширить свои знания за счет вклада сверстников.

Развитие и повсеместное распространение цифровых инструментов оказывают влияние на то, как обучающиеся взаимодействуют с окружающим миром и реагируют на него. Цифровые технологии, включая социальные сети и игры, – это образ жизни молодежи, который нельзя игнорировать, если мы хотим, чтобы высшая школа оставалась актуальной. Следовательно, стратегическое и эффективное использование конкретных цифровых инструментов и ресурсов (онлайн- и гибридные образовательные среды, иммерсивные медиатехнологии, игры, симуляции и т.д.) может способствовать формированию компетенций, необходимых для жизни и работы в 21 веке.

Новые требования к компетенциям, преобразующие педагогические подходы требуют изменений в практике оценки [Barth, 2009; Власов, 2012]. Оценка уровня сформированности компетенций важна, так

как все, что измеряется, имеет значение. Если есть ценность в продвижении новых педагогических моделей, которые позволяют студентам применять свои знания к реальным проблемам с аутентичной аудиторией, то оценки необходимо адаптировать для расширения диапазона наблюдаемых навыков и знаний. Оценки, основанные на технологиях, имеют потенциал для предоставления беспрецедентной диагностической информации и персонализации учебной программы. Такие инструменты, как компьютерное моделирование, могут дать более глубокое понимание того, что студенты знают и могут делать, чем традиционные методы тестирования. Новые педагогические модели (например, совместное решение проблем, исследование, междисциплинарные проекты, цифровые обучающие платформы) также имеют значение для практики оценки.

В своем исследовании мы не касаемся оценки внутриличностных и межличностных компетенций, так как они измеряются рейтингами, а не тестами, либо самооценкой, либо оценками наблюдателей, которые не являются экспертами. Мы будем рассматривать инструменты оценки уровня сформированности универсальных и профессиональных компетенций.

Выделяют несколько целей, которым может служить оценка компетенций [Cebrian, Segalas, Hernandez, 2019; Gustafsson, Shavelson, 2013]. Во-первых, оценка является способом отбора для поступления на образовательные и учебные программы или назначения на работу. Во-вторых, оценка используется для мониторинга прогресса обучающихся в рамках учебной программы. В-третьих, она служит для определения того, соответствуют ли студенты требованиям выбранной ими профессии и, наконец, результаты оценки могут быть использованы для определения эффективности программ образования и профессиональной подготовки и предоставления доказательств качества программ. Эти четыре цели: отбор, диагностика, лицензирование и подотчетность обычно подразделяются на (а) формирующую оценку, ориентированную на диагностику и мониторинг успеваемости студентов в целях улучшения обучения и развития и (б) итоговую оценку, ориентированную на принятие решений по отбору, лицензированию и подотчетности.

Мы придерживаемся современных взглядов на оценку и обучение, согласно которым оценка в образовательных целях может и должна одновременно стимулировать обучающихся к развитию компетенций.

Определения универсальных и профессиональных компетенций зависят от конкретных требований рассматриваемой профессии, а также знаний, навыков и суждений, которые будущие специалисты должны

применять при решении профессиональных задач. Следовательно, определения компетенций имеют общие черты и в то же время различаются в разных профессиональных контекстах.

Когда мы описываем методы и инструменты оценки компетенций, то за основу берем модель, разработанную Миллером [Miller, 1990], которая визуализируется в виде пирамиды и состоит из четырех уровней. Нижний уровень имеет дело с фактическими знаниями, а следующий уровень – со знанием того, как применять эти знания, обозначенные как уровень «знает» и «знает, как» соответственно. Выполнение всех аспектов компетенции уровня «знает, как» в моделируемой среде включает третий уровень, уровень «показывает, как». Верхний уровень связан с уровнем «делает», т.е. представляет собой квазипрофессиональную деятельность студентов. Модель Миллера обеспечивает опорные точки для принятия решений о пригодности методов оценки для различных контекстов.

Когнитивные навыки для уровня «знает» в основном оцениваются с помощью письменных, устных или компьютерных тестов, в то время как для более высоких уровней требуются конкретные доказательства мастерства психомоторных, когнитивных и аффективно-ценностных компонентов компетенции, обычно оцениваемых с помощью непосредственного наблюдения за результатами деятельности или оценки результатов деятельности.

Как мы упоминали ранее, уровень «знает» связан с традиционными тестами с использованием вопросов на множественный выбор. Знание также можно оценить с помощью открытых вопросов, устного экзамена и компьютерных тестов. К недостаткам использования тестов можно отнести тот факт, что они поощряют зубрежку, направленную на воспроизведение знаний без понимания. Это ведет к поверхностному подходу к обучению, и преобладает ориентированный на воспроизведение стиль обучения вместо стиля обучения, ориентированного на смысл. Негативные последствия усиливаются, когда тесты распределяются неравномерно по учебной программе. Студенты могут подготовиться непосредственно перед сдачей теста и успешно воспроизвести необходимые знания только для того, чтобы забыть их так же быстро, как они были усвоены.

Уровень «знает, как» требует оценки процессов в сознании людей, таких как рассуждения и решение проблем (т.е. императивные знания). Следовательно, необходимо дифференцировать задачу оценки, т.е. формат стимула и формат ответа студента. Стимулом может быть пись-

менное задание, выявляющее факт, или письменный пример учебной ситуации, которую студенты должны разобрать и объяснить, как они будут действовать. Ответы могут быть зафиксированы с помощью записи, эссе, устного разбора ситуации, выбора правильного ответа на вопросы и т.д. Важной характеристикой оценки на уровне «знает, как» является то, что стимулы представляют богатый контекст, взятый из профессиональной сферы. Такие задачи заставляют студентов задумываться о значении своих знаний и их применении в конкретных ситуациях. Ответы и решения обучающихся служат показателями их способности решать проблемы.

Компьютерные методы могут быть использованы для придания реалистичности оценке, например, путем добавления аутентичных аудио- и видеотрансляций (записей). На уровне «показывает, как» методы оценки направлены на моделирование реальных жизненных ситуаций в контексте работы или образования. Преподаватель наблюдает за действиями и поведением студента и характеризует его умения в определенной области, основанной на ключевых аспектах профессиональной деятельности.

Уровень «делает» требует оценки того, как специалисты выполняют свои ежедневные задачи в реальных условиях. Желательно выйти за рамки моделирования и оценить данный уровень в реальной рабочей среде. Такая оценка на рабочем месте подходит для мониторинга и оценки студентов во время прохождения практики или стажировки. Стимулом является аутентичный контекст, который, по определению, нельзя контролировать. В условиях работы преобладает прямая оценка, в то время как в университетских условиях косвенные методы оценки, как правило, доминируют. Прямая оценка нацелена на поведение, наблюдаемое либо непосредственно, либо в ретроспективе на основе предыдущих взаимодействий обучающегося. Распространенными методами являются прямое наблюдение, за которым следует устная обратная связь от сверстников, коллег и других лиц. Доминирующим форматом ответов является рейтинговая шкала, часто дополняемая комментариями экспертов. Такое наблюдение реализуется в электронном виде, при этом связь по электронной почте или смартфону облегчает оценку и является привлекательным форматом обратной связи для молодых людей. В образовательных учреждениях широко распространены самооценка и обратная связь со сверстниками. Косвенная оценка на уровне «делает» может включать продукты или артефакты, полученные в результате действий студентов, доказательства, полученные из нескольких источников

с течением времени, таких как информация и отзывы из разных источников, собранные из журналов или в виде портфолио. Помимо доказательных материалов в портфолио сейчас включают размышления о личном развитии и планировании. Необходимо отметить, что на уровне «делает» надежная оценка считается серьезной проблемой из-за субъективности оценивания и вариативности реакций оценивающих.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, для каждого направления подготовки предусмотрены соответствующие универсальные и профессиональные компетенции. В ФГОС ВО дается описание каждой из формируемой компетенции, а определение индикаторов достижения компетенции, которые непосредственно влияют на качество образования, остается прерогативой вуза.

В качестве примера мы возьмем дисциплину «Деловой иностранный язык» для студентов магистратуры, обучающихся по направлению 38.04.01 «Финансы и кредит». Целью изучения данной дисциплины является формирование универсальных и профессиональных компетенций, обеспечивающих способность применять коммуникативные технологии и осуществлять профессиональную и исследовательскую деятельность в иноязычной среде, а также принимать финансово-экономические и организационно-управленческие решения в профессиональной текущей деятельности. В рабочей программе дисциплины представлены пять индикаторов достижения универсальной компетенции. Студент магистратуры использует коммуникативные технологии, включая современные, для академического и профессионального взаимодействия, общается на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности и в научной среде в письменной и устной форме, выступает на иностранном языке с научными докладами / презентациями, представляет научные результаты на конференциях и симпозиумах; участвует в научных дискуссиях и дебатах, демонстрирует владение научным речевым этикетом, основами риторики на иностранном языке, навыками написания научных статей на иностранном языке, работает со специальной иностранной литературой и документацией на иностранном языке.

Уровень «знает» мы проверяем при помощи терминологического теста, составления глоссария по теме своего исследования в количестве 300 терминологических единиц и ответов на открытые вопросы, например: «Какие советы вы бы дали, чтобы помочь кому-то успешно вести переговоры?», «Подумайте о ситуации на переговорах, в которой вы находились, когда вы отстаивали свою позицию. Можно ли было сделать эти переговоры беспроблемными? Как?», «Изучите ситуацию, в

которой вам пришлось решать проблему, не имея всей необходимой информации. Что вы сделали и что произошло?».

Задание на проверку уровня «знает, как» включает выполнение обзора иностранной литературы по теме исследования с последующим его письменным представлением. Магистрантам сообщают обязательные требования к обзору и критериальную шкалу оценки. Объем письменной работы должен быть 2-3 страницы и содержать обзор 5-7 источников. При оценивании учитывается языковая грамотность, лексическая наполненность изложения, критическая оценка обзриваемых источников и другие аспекты. В условиях дистанционного обучения устное представление обзора считается нецелесообразным, так как проверить, зачитывают ли студенты обзор или рассказывают его, невозможно.

С целью проверки уровня компетенции «показывает, как», проводится беседа с преподавателем на иностранном языке по тематике дисциплины, причем темы формулируются широко, например, «исследовательская деятельность», а вопросы задаются узкие: «Что вы исследовали в последнее время?», «Всегда ли исследования приводят к положительным результатам?», «Как вы думаете, что люди впервые начали исследовать и почему?» и так далее. Студент магистратуры может поделиться своим личным опытом и высказать свое мнение. Если обучающийся испытывает сложности при ответе на поставленный вопрос, то преподаватель может задавать наводящие вопросы или переформулировать ранее заданные вопросы. Этот вид заданий подходит для дистанционной сдачи зачета/экзамена, так как у магистранта нет возможности использовать заранее подготовленные ответы и можно более объективно оценить уровень сформированности данной универсальной компетенции.

Задания на проверку уровня «показывает, как» связаны с моделированием реальных ситуаций в профессиональном контексте. Студентам магистратуры предлагается определенная ситуация на иностранном языке. Например, Авиакомпания «Kent Airlines» рассматривает возможность добавления недавно открытого тропического острова в свой список направлений. Остров находится в 3000 милях в середине Атлантического океана. У островитян есть крепкий напиток под названием «ОРОС», который, по их мнению, будет хорошо продаваться на европейских рынках, и поэтому они строят новый международный аэропорт для расширения бизнеса напитков и отдыха. Название острова – Атлантида. Изучив и проанализировав информацию, они должны ответить на вопросы: является ли пункт назначения приемлемым вариантом, какой тип воздушного судна использовать и какую прибыль можно ожидать,

каких клиентов можно привлечь, каким образом вы собираетесь это сделать. Конечным продуктом при выполнении данного задания является создание рекламного плаката или постера с использованием специальных компьютерных программ.

Чтобы проверить уровень «делает» проводят «круглый стол» с групповым обсуждением заранее предложенных тем, таких как: «Лидерство: методы, модели и теории», «Искусство нахождения баланса между работой и личной жизнью» и т.д. Принимают участие все студенты группы. Они выражают свои мнения и приводят аргументы в их защиту, а также опровергают доводы других участников. Все магистранты вовлечены в процесс оценки, и явно прослеживается установление обратной связи от сверстников. Преподаватель выступает в качестве модератора. Цифровые инструменты позволяют привлечь в качестве экспертов преподавателей других кафедр, владеющих иностранным языком и зарубежных специалистов.

Следующим заданием на проверку уровня «делает» является выступление с презентацией по теме исследования. Если позволяет расписание, то обучающиеся представляют свои презентации на международной конференции магистрантов, которая ежегодно проводится в вузе. Команда экспертов состоит из носителя языка, преподавателей иностранного языка и преподавателей кафедр «Финансы и учет» и «Экономика и менеджмент». Эксперты учитывают структурированность высказывания, речевое оформление текстовой информации, аргументированность доказательств, соблюдение регламента высказывания. Эксперты и участники конференции могут задавать вопросы выступающему. По материалам международной конференции издается сборник статей. Магистранты публикуют свои статьи на иностранном языке.

Можно сделать вывод, что в настоящее время существуют разные подходы к методам оценки универсальных и профессиональных компетенций студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Широко представлены измерительные материалы для оценки компетенций, но не разработана единая технология оценивания учебных достижений на основе компетентного подхода, поэтому мы считаем, что модель Миллера, положенная в основу оценки универсальных и профессиональных компетенций, позволяет подобрать инструменты, с помощью которых, можно эффективно оценить уровень их сформированности с учетом особенностей работы в условиях пандемии.

3.7. Англоязычные цифровые лексикографические проекты

Современная картина английской лексикографии во многом изменилась за последние десять лет в связи с цифровизацией и интенсивным развитием новых информационных технологий. К составлению словарей стали привлекаться не только профессиональные лексикографы, но и специалисты из смежных областей: культурологии, информатики, методики обучения иностранным языкам, истории, литературы и т.д. Такая ситуация обусловлена, в первую очередь, запросами и требованиями различных групп пользователей на конкретный тип справочника для конкретных практических и исследовательских целей [Карпова, 2018].

В первую очередь, это касается студентов и преподавателей английского языка, которые имеют дело с преподаванием и изучением языка для специальных целей. Вопрос о выборе словаря всегда стоял в теории лексикографии, однако в последнее время он вышел на передний план исследований, поскольку студентам требуется надежный ориентир в мире новых печатных и онлайн справочников, которые в большинстве своем переместились в интернет и требуют оценки специалиста-лексикографа, поскольку надежность таких словарей нередко вызывает сомнения, а иногда приводит и к дискуссиям.

Надежным инструментом анализа надежности и авторитетности таких словарей стало новое направление в современной английской лексикографии – изучение *перспективы пользователей* через анкетирование. Начиная, с конца XX в., по инициативе Европейской ассоциации лексикографов проводится анкетирование пользователей в различных странах мира, которое призвано исследовать потребности студентов в определенном типе как толкового словаря английского языка, так и специального справочника, регистрирующего и обрабатывающего определенный терминологический слой англоязычной лексики.

Анкетирование проводится в различных университетах мира и обращает внимание на возраст, национальность, уровень владения английским языком и другие характеристики пользователя. Анализ анкет респондентов приводит лексикографов к созданию таких справочников, которые будут востребованы читателями и нацеливает издателей на создание определенных типов словарей английского языка для студентов из разных стран. Как показали многочисленные исследования, японские и китайские студенты приветствуют включение в справочники подробные грамматические очерки, русские – произношение и т.д. При созда-

нии учебных словарей английского языка ведущие издательства Великобритании учитывают пожелания пользователей при создании новых версий таких словарей.

В зависимости от нужд и мотиваций можно выделить ряд групп пользователей. Это школьники или студенты, изучающие английский язык; непрофессиональные пользователи (любители); профессиональные пользователи (переводчики, студенты языковых и неязыковых факультетов высших учебных заведений). Для определения принадлежности пользователей к определённой целевой группе в анкетах им предлагаются следующие вопросы:

- указать место (страну) рождения, проживания и родной язык;
- длительность изучения английского языка;
- наименование и профиль учебного заведения;
- цель изучения английского языка;
- проводились ли занятия на английском языке;
- перечислить пособия для обучения;
- какие словари использовались (указать выходные данные);
- как проходил подбор словарей;
- какие сведения о словаре давались преподавателем и некоторые другие, связанные с подачей языкового материала в английских учебных одноязычных и двуязычных словарях.

В последнее время к перечисленным группам пользователей добавились «массовые читатели»: туристы, специалисты и бизнесмены, выезжающие на международные конференции. В этих группах большую роль играют такие аспекты, как: уровень общей культуры и энциклопедических знаний; уровень подготовки в конкретной специальной области; уровень владения профессиональной лексикой на родном языке и уровень владения профессиональной лексикой на иностранном языке.

В эпоху цифровизации анкетирование не прекратило своего существования. Однако к нему добавилась новая программа окулографии (*eye tracking*), которая дает возможность издателям и составителям справочников отслеживать частоту обращения пользователей к конкретным типам учебным и специальным словарям английского языка. Анализируя число и время обращений к таким словарям, лексикографы создают новые типы справочников, которые одобряют читатели, таким образом, ставя их пожелания во главу угла при составлении новых лексикографических продуктов [Ogilvie, 2020].

Безусловно, эффективности создания высоко информативных справочных ресурсов способствует и новое направление в современной английской лексикографии – *рецензирование словарей*, которое проводится по запросу издательств различными учеными и пользователями в различных странах мира: России, Малайзии, европейских и африканских странах. Рецензенту предлагается оценить эффективность формата словаря (печатного, на компакт-диске или онлайн версии), его источников (предыдущих изданий, энциклопедий, устных и письменных источников и т.д.), объем и адресат словаря, критерии отбора лексики в словарь, способы лексикографического описания входных единиц словаря, полиграфическое и техническое оформление словаря и другие важные характеристики мега-, макро- и микроструктуры. Нередко рецензентами выступают студенты, магистранты и аспиранты из разных стран мира. В частности, такая работа постоянно проводится в Ивановском государственном университете совместно с издательством HarperCollins. Анализ рецензий принимается во внимание при составлении печатных и электронных версий справочников английского языка для общих и специальных целей.

Надежность словаря английского языка определяется в настоящее время и его надежной основой – электронным корпусом. Среди таких корпусов особо выделяются авторитетные *British National Corpus*, *Bank of English*, включающие более миллиарда слов. Они регулярно пополняются новыми словами и служат базой для отбора аутентичных иллюстративных (вербальных) примеров в новые издания толковых словарей английского языка. *Корпусная лексикография* в настоящее время обеспечивает лексикографов надежным современным материалом и повышает информативность словарей нового поколения. Так корпусная лексикография открыла новые возможности как для создания новых типов словарей, так и для исследований различного рода в области лингвистики [Шамова, 2022]. Более того, общие языковые корпусы заложили основу и для создания *специальных корпусов*, главным образом, терминологических, с которыми необходимо знакомить сегодняшнего студента, изучающего английский язык для специальных целей.

В связи с изменением геополитической ситуации в мире произошла модификация понятия *носителя родного английского языка (native speaker)*, а соответственно – изменился и сам профиль англоязычного пользователя (*user's profile*). Наряду с исконно английской лексикой в новые словари английского языка вошли слова, которые пришли в английский язык из стран Азии и Африки, откуда прибыли новые члены британского общества. Английский язык стал языком межкультурного

общения, и интерес к его изучению в различных странах постоянно растет. В этой связи в современной английской лексикографии сформировалась отдельная самостоятельная отрасль – *учебная лексикография*, которая занята созданием различных типов общих и специальных учебных словарей со своим предметом и объектом исследования. Они создаются в печатном и электронном формате, а также для мобильных телефонов [Fuertes-Olivera, 2028].

Необходимо отметить, что социологические опросы пользователей показали большой интерес к так называемым *apps-dictionaries*, которые в последнее время завоевали огромную интернациональную аудиторию, включая детей. Созданием и популяризацией таких словарей на английском цифровом рынке занимаются объединения междисциплинарных профессионалов, среди которых: программисты, лексикографы, социологи, психологи, преподаватели английского языка и т.п. Они создали популярный ресурс *Educational App Store*, где собраны многие специальные словари и глоссарии английского языка. Не менее востребованным у международных пользователей стал справочно-информационный цифровой ресурс *10 best dictionary apps for Android*, который объединяет десять лучших словарей английского языка для мобильных телефонов, предназначенных взрослой аудитории. Этот ресурс включает ряд других порталов, на которых представлены разные типы специальных и общих словарей английского языка [Durkin, 2016].

За последние годы появились цифровые двойники толковых и специальных словарей английского языка, которые издатели и лексикографы перевели в интернет для более широкого, а иногда и свободного доступа. Появились и цифровые лексикографические проекты, которые объединили большое количество различных по жанрам словарей, широко используемых в молодежной среде. Их изучение и продвижение в студенческой аудитории необходимо, поскольку они созданы с использованием лучших поисковых маршрутов, обеспечивающих получение необходимой справки. Более того, к составлению новых лексикографических цифровых студентов вполне можно привлекать студентов, изучающих английский язык как иностранный.

Авторы новых печатных и электронных учебных словарей английского языка применяют эффективные инновационные приемы подачи и лексикографического описания материала. В ряду таких инноваций необходимо отметить новые по содержанию приложения к учебным словарям, в которых фиксируются образцы письменной деловой коммуникации (деловые письма, факсы, смс-сообщения и т.п.). В мегаструк-

туру учебных словарей вводятся разделы с графическими иллюстрациями, которые пользуются большим спросом у студентов и школьников. Иллюстрации даются по удобному тематическому принципу, что способствует отличному усвоению новой лексики. В целях оптимизации информационного поиска такие разделы красочно оформлены в соответствии с последними достижениями цифровой лексикографии.

В эпоху интернета в английской лексикографии приобретают большое значение специальные терминологические словари, представленные в различном формате, которые весьма востребованы специалистами и переводчиками. Одним из таких порталов является *Open Biomedical Corpora* [Карпова, 2018]. Следует отметить, что нередко созданием таких корпусов (наряду с дипломированными лексикографами) занимаются профессионалы из тех предметных областей, которым посвящены терминологические корпуса, обеспечивая надежную экспертную оценку. Таким образом, за последние годы в современной английской лексикографии сформировалось еще одно новое направление – *партнерская лексикография (collaborative lexicography)*, когда к составлению различных типов справочников привлекаются непрофессиональные лексикографы. Эта тенденция прослеживается прежде всего при создании англоязычных терминологических словарей, описывающих термины из новых предметных областей.

Как показывает практика, такие специальные корпуса заложили прочную основу для создания *новых самостоятельных разделов английской лексикографии* с богатым культурным компонентом [Иконникова, Цвиргун, 2021]: политической, юридической, медицинской, туристической и т.п., которые постоянно пополняются новыми направлениями. Эти разделы объединяют одноименные терминологические языковые корпуса и различные по объему и жанрам печатные и онлайн справочники различных типов, с которыми надо знакомить современных студентов и преподавателей [Федюченко, 2021].

Другая новая отрасль современной английской лексикографии – *волонтерская лексикография (volunteer lexicography)*, сосредоточена на удовлетворении нужд определенных групп пользователей, прежде всего, туристов и экскурсоводов, которым в новом веке требуются инновационные путеводители и информативные справочники. Благодаря волонтерам появились англоязычные путеводители нового типа, посвященные городам, имеющим мировое культурное значение. Такие лексикографические проекты представлены в печатном и онлайн форматах. Они дают всем заинтересованным лицам (и прежде всего – культурным туристам и студентам, изучающим основы туризма) уникальную возможность

ознакомиться со знаменитыми достопримечательностями. Подобные путеводители создаются по принципам построения лексикографических справочных изданий, имеющих в своей основе строгие правила построения мега- макро- и микроструктуры, приобретают все больший спрос у международных пользователей.

Опыт английской лексикографии способствовал созданию качественно новых справочников для определенной группы пользователей, которая постоянно увеличивается и требует новых знаний. Его можно отнести к *словарям культурного наследия (heritage dictionaries)*. Среди таких справочно-информационных продуктов необходимо отметить международный авторский проект англоязычного словаря для культурных туристов, в котором принимают участие представители пяти стран на материале Флоренции «Florence in the Works of World Famous People» [Карпова, 2020]. Справочник строится по принципу *гений места (genius loci)*, что означает связь человека с определенной географической локацией (в данном случае – с Флоренцией). Волонтеры – студенты находят имена известных творческих личностей из различных стран мира, посетивших Флоренцию с XIV по XXI вв. Здесь в течение многих веков сформировалась русская, немецкая, французская, датская, американская, китайская Флоренция, поскольку город стал культурной Меккой для многих творческих личностей, вдохновляя их на создание литературных и художественных шедевров. Находки студентов способствуют повышению их культурной компетенции, укрепляют и развивают знания английского языка и позволяют применить их в новых цифровых лексикографических проектах.

Необходимо отметить, что этот тип словаря, основанный на исторических принципах английской ономастической лексикографии, имеет большое будущее, поскольку может служить образцом для создания словарей для любого города в любом уголке мира. Не случайно этот проект стал образцом для создания новых англоязычных цифровых проектов, которые разрабатываются в Челябинске для Южно-уральского региона и Санкт-Петербурга [Карпова, 2021].

Английские лексикографы на современном этапе развития словарной науки заняты и в коммерческих проектах, выполняемых по заказу различных фирм и организаций, получивших название *коммерческая лексикография (commercial lexicography)*. Среди таких уникальных проектов следует отметить не только терминологические справочники англоязычных терминов новых предметных областей (логистики, цифровой экономики, страховой медицины и т.п.), которые создаются по заказу различных компаний. Есть примеры цифровых проектов, посвященных творчеству

Шекспира, в которых участвуют и студенты-филологи. За последние годы ими созданы многочисленные англоязычные справочники, которые предназначены конкретному пользователю – постановщикам театральных пьес Шекспира во многих странах мира [Карпова, 2020].

Для создания аутентичной исторической обстановки во избежание фактических ошибок, авторы этих проектов описали уникальный мир шекспировских пьес: религиозные, военные, юридические, музыкальные, медицинские, ботанические, политические и другие термины из произведений Шекспира, который считается профессионалом в перечисленных выше предметных областях знания. Интерес к таким проектам не угасает и привлекает в свои ряды все новых пользователей, особенно из молодежной среды.

В заключении отмечу, что вектор современной английской лексикографии стремительно развивается в сторону создания общих и специальных инновационных лексикографических справочных проектов, которые завоёвывают международных пользователей, изучающих английский язык как иностранный. Изменения в цифровой английской лексикографии влекут за собой развитие новых отраслей, которые стремятся удовлетворить любые запросы пользователя. Задача преподавателей – знакомить студентов с этими новыми тенденциями в цифровой лексикографии и обеспечить их надежным справочным инструментарием для решения различных пользовательских задач.

3.8. Доводы в пользу применения виртуальных тренажеров при дистанционном обучении будущих офицеров специализированному иностранному языку

Уход на дистанционное обучение иностранному языку в военных вузах происходит в особых условиях. Учащиеся начальных курсов, часто одновременно являющиеся солдатами-срочниками, остаются в казармах. Каждый взвод занимается в отдельной аудитории, отключенной от интернета, использование которого запрещено на территории военных объектов. Порядок обеспечивают офицеры-воспитатели, получившие техническое образование и в основном плохо разбирающиеся в предметах филологического цикла. В результате курсанты быстро начинают считать задания по английскому малопонятными и заумными.

Это мнение вполне разделяют старшекурсники, которые в подобной ситуации обязаны покинуть расположение и вернуться домой. Многие из них отправляются в северные деревни, сибирские и дальневосточные военные гарнизоны, где интернет нестабилен, вовсе отсутствует. В

пути получают приказ одновременно приступить к удаленным занятиям. Другой часовой пояс не оправдание. Итог: бесполезное многочасовое сидение с тяжелой головой у компьютера поздней ночью или ранним утром. Родители готовы помочь, но даже самые образованные из них морской английский знают слабо.

Пробелы в знаниях неизбежны. В их возникновении представители системы военного образования винят исключительно должников. Ссылаются на непрофильность предмета, обилие разноуровневых материалов, которые загружены в электронную образовательную среду вуза, большой объем часов, отведенных на самоподготовку. Справедливые доводы, если речь о теории. Будущие офицеры обучены составлять качественные индивидуальные планы, продуктивно работать по ним. Внимательное чтение параграфов, написание детальных конспектов, выполнение упражнений по образцу гарантированы.

Все логично: правила любой приличный учащийся высшей школы самостоятельно одолеет. С практикой намного сложнее. Будущих военных постоянно приучают к коллективной работе. На занятиях по английскому они много читают вслух. Товарищи внимательно слушают, поправляют. Когда-то даже возникают споры по поводу произношения. Курсанты немало пишут под диктовку, сразу же организуя взаимную проверку. На занятиях принято говорить на иностранном языке, дружелюбно слушая, поправляя друг друга. Курсанты нуждаются в активной обратной связи: наводящих вопросах, подсказках, рекомендации по работе над ошибками; пусть мягком, но контроле.

Такой легкий надзор способны обеспечить «умные» тренажеры. Они представляют собой приложения, которые легко скачать на USB-накопитель. Устанавливаются на любое устройство без дополнительного программного обеспечения. Помогают создать полноценное рабочее место для самостоятельного обучения. Способны обработать (зафиксировать, проверить, оценить, сохранить) значительное количество разнообразных заданий; принять итоговый тест, проанализировать недочеты, дать советы по их исправлению.

Функциональность увеличивается за счет встраивания лингафонных модулей. Этим обеспечивается точное воспроизведение и запись звука, качественная трансляция аудио- и видеофайлов, правильная подача мультимедийных материалов. Так поддерживается многогранный подход к обучению. Ведь будущим офицерам предстоит осуществлять наравне с инженерной деятельностью информационную: передавать сведения по различным каналам связи, отдавать распоряжения, фиксировать данные. Возможно, в иноязычной среде.

Тренажеры обеспечивают реальный эффект иноязычного окружения. Открыв программу на компьютере (ноутбуке) или телефоне, подключив гарнитуру, курсант чувствует себя на посту, в настоящей рубке. Наедине с долгом и требованиями Корабельного устава, который вскоре станет руководить каждым шагом. Документ описывает, как создавать основные организационные подразделения и распределять обязанности, поддерживать боевую и техническую готовность, бороться за безопасность и живучесть, оказывать первую помощь, налаживать связь с другими судами.

Итак, теоретические аспекты понятны. Дело остается за практикой. Самое полное впечатление о ней дают иноязычные тренировки курсантов второго года обучения. Для дистанционных занятий здесь используют обучающий комплекс на базе аутентичных материалов. Коротко дадим ему характеристику. За основу взяты мини-лекции, написанные бывшими кадровыми американскими моряками; начитанные носителями языка, которые являются профессиональными дикторами. Тему «иллюстрируют» живые диалоги. Упражнения достаточно естественным образом стимулируют учащихся записывать, проговаривать, читать вслух.

Задания направлены на гармоничное развитие навыков. Разработаны по классическим канонам. В первом разделе упор делается на выяснительное аудирование, ознакомительное чтение, контролируемое письмо. Во втором внимание акцентируется на ознакомительном аудировании, поисковом чтении, направляемом письме. В третьем – на детальном аудировании, изучающем чтении, свободном письме. Темы грамотно сгруппированы, сопровождаются рекомендациями, заранее составленными преподавателем. Каждая тематическая группа помогает формировать практические умения, необходимые конкретно будущим морякам-командирам.

Начинаем с тем «Судовые обязанности» (*Shipboard duties*) и «Боевые части» (*Ships organizations: departments and divisions*). Каждый из этих разделов самостоятелен, но по смыслу они связаны друг с другом, поэтому изучаются в связке и по единой схеме. Знакомство с материалом поэтапное. Первый этап: поиск в речевом потоке названия основных обязанностей моряков (*painting* – «покраска», *watchstanding* – «несение вахты», *training* – «учение» и т.д.) и боевых частей (*navigation department* – БЧ-1, *combat systems department / weapon department* – БЧ-2 и БЧ-3, *engineering department* – БЧ-5, *aviation department* – БЧ-6 и т.д.); обдумывание функций, выполняемых описанными подразделениями.

Второй этап: быстрое просматривание диалога. Получаем предупреждение на двух языках, что текст будет отображаться на мониторе (экране) постепенно, полностью высветится за несколько минут и останется видимым короткое время, что не позволит вчитаться. Цель – проверить, насколько верно мы поняли назначение каждой боевой части. Три раза пробегаем высказывания глазами. Сначала отбрасывает неинформативные реплики. Затем ищем ключевые слова и понятия, описывающие проблемы, которые решает каждое подразделение; даты технического осмотра и планового ремонта; состав вахтенного отделения, обязанности входящих в него лиц; материалы, необходимые для выполнения боевых и бытовых задач.

Третий этап: заполнение журналов. Постараемся быть внимательными, как капитан на мостике. Укажем точную дату, будущее звание (*Officer: Senior Lieutenant*), грамотно напишем фамилию с соблюдением норм транслитерации. Сначала разберемся с журналом ремонтного обслуживания судна. Дадим актуальную информацию. Укажем БЧ, в которой собираемся служить (*Department: Engineering*). При описании проблемы выберем одну из наиболее распространенных (*Problem: Two signal bulbs are out on the mast. / Problem: Ventilation system is broken. There is air coming out of the vents, but it's very hot. It might be exhaust. / Problem: Faulty wires were discovered in the lower deck.*). Перейдем к вахтенному журналу. Определимся с вахтенным отделением (*Watch station: mast, starboard, port*), задачей (*Task: fix two signal bulbs. / Task: repair leak in exhaust system. / Task: repair the electrical system*).

Четвертый этап: подача рапорта старшему офицеру. Диалог строим по аналогии с прочитанным ранее. Проигрываем разговор два раза: сначала отчитываемся, потом принимаем сообщение. Обязательно здороваемся, упоминаем звание собеседника (*Good morning, Captain / Morning, Lieutenant*). Стараемся использовать актуальные выражения (*bring up to speed* – «вводить в курс дела», *have the command departments reports* – «располагать отчетами всех КП», *update* – «обновлять информацию», *reporting for maintenance duty* – «отчитывающийся за работу по ремонту», *will do* – «будет сделано»). В процессе разговора к старшему по званию обращаемся «сэр» или «мэм».

С целью повышения эффективности усвоения материала следуем таким рекомендациям. При прослушивании мини-лекций обязательно делаем пометки, после – выстраиваем логические цепочки, описывающие выполнение обязанностей и функций. Опираемся на изученное ранее (скажем, *painting – paint – scrub – apply – brush – surface; navigation*

department – ship handling – safety of navigation – take bearings). Просматриваем диалог не только сверху вниз, но и снизу вверх. Хороший способ одновременно понять смысл, общее значение высказывания и найти конкретные данные. Озвучиваем рапорт кратко и сухо, используем только определенные слова и выражения. Отчет максимально сокращаем, сводя количество слов в предложении до семи-десяти.

Таков в общих чертах обучающий комплекс, связанный с первой темой. При его разработке были учтены реалии корабельной жизни. Часто выпускникам военных вузов приходится командовать многоязычным экипажем. Умение собрать его воедино, организовать выполнение общих и основных обязанностей достигается исключительно заблаговременной отработкой связанных с этим процессом действий, приучением себя автоматически следовать требованиям уставных документов. Без сегодняшних жестких иноязычных тренировок невозможно будет завтра взять на себя руководство боевой подготовкой, отвечать за воспитание личного состава, направлять матросов на реализацию задач, поставленных кораблю; проводить регулярные занятия с командирами БЧ и начальниками служб, инструктировать вахтенных, контролировать самостоятельное обучение младших офицеров. В общем, улучшать повседневную организацию на корабле, проводить тренинги, совершенствовать взаимодействие различных структур, вести необходимую документацию.

В том числе связанную с обеспечением боевой и технической готовности, которой посвящен второй раздел *Security and Safety*. Тематика специфическая, воспринимать ее термины на слух довольно сложно, потому аудирование требует подготовительных действий. Первое: дадим прогноз содержания, выполнив привычное задание: *What do you think the text is about? – Confidentiality, threats, provision of security, physical security, communications security*. Второе: изучим вопросы к отрывку. Третье: в соответствии с ними составим предварительный план. Теперь слушаем запись три раза, проверяем предположения, очень коротко устно отвечаем на вопросы.

Убеждаемся, что мы правильно интерпретировали сведения, прочитав фрагмент. Находим абзацы с ключом, внимательно изучаем их, остальные лишь проглядываем. Даем себе установку в максимально сжатый срок (помним, время ограничено) получить представление о мерах, обеспечивающих оперативную маскировку (*Operational security*), скрытность связи (*Communications security*), электронную защиту (*Electronic security*), безопасность оперативных данных (*Operational*

information security), физическую охрану (*Physical security*), абсолютную прочность корабля (*The ship is physically sound*).

С опорой на эти заметки впоследствии пишем план обеспечения безопасности. Закончив, внимательно проходимся по пунктам. Первый пункт: возможные риски (*a mechanical crew coming onboard, workers using flammable materials, the risk of overlooking a potential attack*). Второй пункт: дополнительные меры (*need extra shipyard security, make sure they only have access to designed areas / make sure no one leaves designed areas, keep an eye on these workers, accompany these workers, secure areas*). Третий пункт: распоряжения капитана (*get me a list of the workers' credentials, double the guard on external security*).

Теперь мы (*Officer 1*) готовы обсудить положение с виртуальным коллегой-офицером (*Officer 2*), реплики которого подает лингафонное приложение. Приступим.

O1: We'll have a mechanical crew coming onboard. We need to ensure no one leaves designed areas.

O2 (возможный ответ): We'll secure all office areas and communications rooms. We need extra shipyard security.

O1: You'd better accompany the crew to make sure they don't misuse flammable materials.

O2 (возможный ответ): I'm keeping an eye on any workers using these materials.

O1: And do you remember attempted attacks have occurred there before? What will we do to minimize the risk of overlooking a potential attack?

O2 (возможный ответ): We'll double the guard on external security.

O1: What else?

O2 (возможный ответ): Don't forget to get me a list of the workers' credentials.

O1: Will do.

Если стремимся хорошо усвоить тему, последуем таким советам. Прослушивая сообщения, постараемся записать и запомнить основное словосочетание, характеризующее ключевой термин (*operational security: protection of sensitive information; communication security: coding phone messages; electronic security: encrypting radio messages; physical security: protection of wellbeing of troops and naval properties; operation information security: protection of printed materials*). Записи наравне с заголовками и подзаголовками помогут нам во время чтения быстро найти нужные абзацы. Из этих отрывков для написания плана безопасности

возьмем исключительно профессиональные выражения (*sounding and security watch, cold-iron watch, threat condition, darken ship, quiet ship*).

В общих чертах так изучается второй раздел, связанный с безопасностью корабля. Здесь много внимания уделяется особым терминам, без знания которых английский для курсантов становится совершенно бесполезным. Потому как любой командир, находится ли он в русскоязычной или иноязычной среде, всегда отвечает за сохранность, скрытность корабля и всего происходящего на борту. Поймем нюансы, сможем обеспечить работоспособность и правильное использование оружия, техники, средств связи, секретных документов и имущества; подготовить личный состав к выполнению мероприятий ядерной, радиационной и химической защиты; организовать функционирование специальных дежурных и вахтенных служб; поддержать внутренний порядок в боевой части; вести эксплуатационную и отчетную документацию.

Без ее оформления слабо преуспеешь в борьбе за живучесть корабля – еще одном важнейшем направлении работы военных моряков, которой посвящен третий обучающий раздел *Emergency Response and Damage Control*. Его особенность: преобладание знакомой лексики, которое упрощает понимание общего содержания озвучиваемых текстов, восприятие и осмысление базовых и второстепенных фактов, толкование незнакомых слов (*life preserver, foul-weather gear, CPO suit, MOPP, FUSDAP*). Отсюда довольно трудные задания: точно перевести новые слова («индивидуальное спасательное средство», «штормовое обмундирование», «химико-биологический костюм», «положение о ношении средств защиты от оружия массового поражения», «вперед и вверх»), определить подтемы (*Man overboard* – «Человек за бортом», *CBR attack* – «Нападение с использованием химического, биологического или радиологического оружия, материалов»).

Напрячь способности также заставят задания к текстам для чтения. Упражнения чрезвычайно сложные, потому время и количество попыток не ограничены, что дает возможность очень тщательно изучить весь объем информации, в том числе второстепенные мелкие детали, понять из контекста значение непонятных выражений, отметить, как авторы логические связали столь разные по смыслу отрывки. Источники данных будут открыты постоянно. Впоследствии мы сможем возвращаться к ним, обобщая, интерпретируя информацию, делая выводы, отвечая на традиционные вопросы (*Who? What? Where? When? Why?*).

Точно зафиксировав сведения, мы с легкостью напишем памятку, посвященную соблюдению правил безопасности на корабле. Отметим, что это обязанность каждого. Выразим мысль следующим образом: А

ship's crew needs to be familiar with the safety procedures onboard. Every sailor must know and follow them. Расскажем, почему все должны быть вовлечены в процессе. Например: *These strict procedures keep everyone as safe as possible. If they are established, operations can be conducted with great efficiency.* Опишем, когда обычно происходят чрезвычайные происшествия, грозящие нарушить правильное течение жизни корабля; раскроем, что конкретно нужно делать, дабы справиться с ними, и подытожим. Скажем: *In CBR attack, it's necessary to wear CPO suit and foul-weather gear according to the MOPP system. A life preserver is essential if a crew member is forced overboard. To know how to safely handle lines, ship equipment, and weapons help avoid serious accident, and it's crucial follow orders.*

Теперь без труда поддержим беседу с товарищем из экипажа. Одну из тех, которые ежедневно происходят у подобных плакатов. Здесь возможны два варианта. Первый:

O1: How did the safety training procedures go?

O2 (возможный ответ): They were successful.

O1: Tell me about the results.

O2 (возможный ответ): The crew came to following orders. Our captain gave a general quarters order and it followed FUSDAP. We also announced a man overboard and the crew demonstrated good skills.

O1: Excellent.

Второй вариант:

O1: How did the safety drill go?

O2 (возможный ответ): They were failed.

O1: Where did the crew perform badly?

O2 (возможный ответ): There were a lot of major mistakes in some of the weapons handling.

O1: We'll drill on that again tomorrow. Anything else?

O2 (возможный ответ): Yes. When our captain inspected our CPO suits, many of them were dirty.

O1: Your captain has you work on your skill set.

Задания комплексные, но мы в силах справиться с ними. Появятся сомнения, воспользуемся следующими советами. Готовясь к прослушиванию, обязательно вспомним, что узнали по теме на первом курсе, изучим сведения, которые содержатся в глоссарии (данные аудиоматериалы являются мультимедийными, включают текстовые и визуальные элементы, упрощающие понимание терминов). Прочитав отрывок, составим подробный конспект, подберем синонимы к выделенным словам. Составляя памятку, постараемся высказываться максимально точно

и сжато, придерживаться плана. Разыгрывая диалог, будем использовать простые времена, разговорные обороты.

Подойдем ответственно, помня, что каждому предстоит быть вахтенным офицером, успешность дежурства которого во многом зависит от уровня безопасности плавания и выполнения поставленных задач. Дежурный отвечает за правильность подачи сигналов. Он обязан руководить ежедневными процессами, отчитываться командиру корабля о самых малейших нарушениях, следить за обстановкой по всем направлениям, докладывать старшим офицерам об изменении условий, информировать БЧ-1 о любых приказах, которые предполагают изменение маршрута, держать связь со штурманами, чтобы своевременно получать данные.

Итак, мы рассмотрели три базовых раздела и на их примере доказали, что офицеру предстоит быть настороже, в полной боевой готовности; оставаться хладнокровным, способным четко продумать этапы выполнения задания и выделить главное, правильно использовать подсказки, быстро организовать работу. Этому нельзя мгновенно обучиться в условной боевой обстановке, этим необходимо овладеть на занятиях, особенно внеаудиторных. В классе или казарме нас непременно кто-то поддержит; на мостике (особенно в окружении иноязычной и по-другому мыслящей команды) трудно найти помощников. Не зря сам процесс обучения иностранному языку в военно-морских вузах настраивает курсантов на активное самостоятельное совершенствование навыков: реальное (если в училище, академии есть иностранцы) или виртуальное (с помощью специального оборудования).

Вполне справедливо, ведь симуляторы, которые воссоздают капитанский мостик или рубку управления, дают возможность тренироваться практически в естественных условиях. Они погружают в реальные коммуникативные ситуации, часто возникающие на борту. Такие имитаторы предлагают активные задания, заставляющие курсантов разными способами выражать мысль на иностранном языке. Будто самый объективный, вдумчивый и энергичный педагог, эти тренажеры внимают учащимся, проверяют каждое слово, спокойно одобряют правильные ответы, без эмоций отмечают недочеты. Если выявляют ошибки, сразу предлагают детальные рекомендации. Могут повторять советы бесконечно, вновь и вновь поправлять обучающихся.

Курсанты получают реальную возможность многократно слушать и повторять лексические или грамматические конструкции, неограниченное количество раз проигрывать различные профессиональные ситуации. Причем в спокойной обстановке, что является дополнительным

преимуществом. Речевым тренажерам чужды эмоции. День за днем они будут терпеливо слушать и корректировать самые безграмотные команды и сигналы, которые связаны с распорядком дня. В моменты объявления условной боевой тревоги покорно воспримут запутанные сообщения об изменении ситуации. Откорректируют, напомнят, что подобные объявления делаются по приказу командира или лица, которое его замещает, и лишь в крайних случаях (при отсутствии вышестоящего руководства) самостоятельно.

Сбой в работе такого оборудования почти исключен. Особенно в отношении хранения и проверки информации. Ответы курсанта фиксируются. Любой из них круглосуточно доступен для прослушивания и анализа. Наравне с другой аудиоинформацией: штормовыми предупреждениями, докладами командованию, радио- и телефонными переговорами и т.д. «Живые» записи способствуют погружению в профессиональную языковую среду, поддерживают эффект присутствия на центральном боевом посту или в рубке. Они одинаково качественно воспроизводятся на разных устройствах, во всевозможных режимах. Некоторые аудиофайлы сопровождаются видеоматериалами.

Здесь все продумано, служит единственной цели: подготовить курсантов к службе. Научить принимать доклады о боеготовности судна, состоянии основных систем и вооружения. При необходимости принимать меры по исправлению ситуации; контролировать гидрометеорологическую обстановку. Доводить до личного состава приказы и распоряжения командира корабля (соединения), его заместителя, следить за исполнением. Отвечать за подачу опознавательных сигналов, функционирование видео- и радиосвязи; учитывать меняющиеся факторы, от которых зависит живучесть корабля.

В общем, стремиться создать и поддержать безупречные условия службы по примеру идеального виртуального собеседника. Электронному коллеге любые задачи по плечу, даже неподготовленное озвучивание критической информации, передача которой требует высокой скорости при минимальном количестве ошибок. Тренажер превосходно читает и готов подтянуть даже слабоуспевающих курсантов. Процесс обучения ступенчатый, включает чтение материала про себя; тренировку в произношении терминов, профессиональных оборотов; повторение фраз за диктором и самостоятельно; заполнение информационных пробелов.

Электронная система располагает поистине значительной текстовой базой. Многообразие поддерживает интерес, одновременно развивая умение фиксировать и анализировать самые разнообразные данные. Будь то детали составления корабельного расписания, тонкости снятия

показаний приборов или нюансы чтения карт. Информация обширная, без пометок не обойтись, потому курсантам поневоле приходится совершенствовать письмо. Этому способствуют вспомогательные тематические задания, связанные с заполнением корабельных журналов, подготовкой рапортов, отчетов, докладов. Основу упражнений формируют несплошные тексты, в которых системе проще сразу выделить ошибки цветом и тут же дать ссылку на правила грамматического справочника, статью словаря, тему разговорника.

Мгновенная развернутая корректировка недочетов является общей положительной характеристикой виртуального обучающего комплекса. Наравне с уже описанными объективностью, непогрешимостью, актуальностью, скромными требованиями к условиям функционирования. Эти черты делают симуляторы незаменимыми помощниками. Слабый интернет или даже отсутствие подключения к всемирной сети, перепады напряжения, малая мощность устройства, на которое устанавливается программа, – ничто не мешает организовать качественное дистанционное обучение профессиональному иностранному языку. Тренажеры без давления подталкивают к развитию необходимых навыков речевой деятельности. При этом дают курсантам свободу выбора, без которой невозможно сформировать достойного военнослужащего.

3.9. Типология электронных заданий для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку: дидактические возможности LMS Moodle

Введение. Исторический момент и предпосылки к исследованию

В современном мире владение иностранным языком является одним из ключевых требований, предъявляемых будущему специалисту, который должен не только выполнять свои непосредственные профессиональные обязанности, но и осуществлять эффективную иноязычную коммуникацию в рамках своей деятельности. Даже если работа напрямую не связана с общением на иностранном языке, существует необходимость получения информации из иноязычной литературы и других коммуникационных каналов для того, чтобы быть хорошо осведомленным о современных тенденциях в своей отрасли, а также иметь возможность представлять свою страну и достижения в профессиональной сфере на международном уровне. Таким образом, иностранный язык является не только источником, но и средством получения новых профессиональных знаний.

За последние несколько десятилетий в нашей стране были проведены значительные преобразования, затронувшие процессы, происходящие в разных сферах общественной жизни и деятельности. Одной из реформ стало внедрение в начале 2000-х годов компетентного подхода в системе образования. В области обучения иностранным языкам в высшей школе сформировалось чёткое понимание необходимости применения профессионально-ориентированного подхода. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля.

Помимо обсуждаемых реформ необходимо в целом отметить, что период на стыке XX и XXI веков нередко характеризуется в рамках таких понятий, как «турбулентность» и «неопределенность» [Гибридное обучение:..., 2021, с.4]. Несомненно, что в новейшей истории человечества за последнее двадцатилетие произошло множество потрясений: трагические события 11 сентября 2001 г., глобальный финансовый кризис, изменения в геополитической обстановке и, наконец, эпидемия коронавируса. Новая коронавирусная инфекция, обрушившаяся на мировое сообщество в 2019 году, во многом поспособствовала эскалации преобразовательных процессов. В результате этого кризиса сфера образования претерпела колоссальные трансформации. По мнению многих экспертов-аналитиков в области образования, вынужденный массовый переход на электронное обучение в удаленном формате во время пандемии стал своего рода «точкой невозврата», после которой образовательный сектор уже никогда не будет прежним. В аналитическом обзоре “The COVID-19 pandemic has changed education forever”, подготовленном специалистами всемирного экономического форума, предсказывается революция в образовании, о которой уже давно говорят на всемирных форумах и конференциях: “Integration of information technology will be further accelerated, and a new hybrid model of education will emerge, with significant benefits for both educators and educatees”. – «Интеграция информационных технологий получит ускоренное развитие, что приведет к возникновению новой гибридной модели образования, обладающей существенными преимуществами как для педагогов, так и для обучающихся» [The COVID-19 Pandemic Has Changed Education Forever, 2021, с.1] (здесь и далее перевод авт.). С этим мнением солидарны и ведущие специалисты-разработчики электронных образовательных технологий компании Майкрософт, которые на основании собственных исследований утверждают, что современный этап в развитии мировой образовательной системы характеризуется «сменой образовательной парадигмы:

от традиционного формата обучения – к удаленному – и далее к новому, гибриднему» (the paradigm shift in education: from traditional to remote to new hybrid learning) [Microsoft Position Report ... , 2021, с. 3].

Авторам трудно не согласиться с приведенными цитатами, принимая во внимание личный профессиональный опыт, позволивший наблюдать, как, с точки зрения образовательных технологий, в период пандемии происходил воистину «тектонический сдвиг»: форматы обучения, которые были экзотикой, стали нормой для преподавателей и обучающихся. Следует отметить и изменения в степени готовности преподавателей вузов к переменам и обновлению образовательного процесса посредством применения цифровых технологий. В частности, если по данным исследования НИУ ВШЭ в 2019 г. преподаватели вузов невысоко оценивали свой уровень владения дистанционными технологиями (3,2 балла из 5), то данные исследований в 2020 и 2021 отражают активный рост ИКТ компетенций у преподавателей, их быструю ассимиляцию в новых условиях и растущий интерес к дидактическим возможностям новых форм обучения [Обучение в новой нормальности: аналитический отчет к V Международной конференции ..., 2020, с. 52].

Наше исследование позволяет прийти к осмыслению проблем глобального вызова пандемии с точки зрения его влияния на систему высшего образования в целом и языкового образования в вузах в частности. В условиях стремительно протекающей трансформации всей системы образования при переходе к цифровому формату обучения, ведомства ответственные за выработку государственной политики в сфере образования, рекомендуют «наделить преподавателей полномочиями для извлечения максимальной отдачи от системы цифрового образования, чтобы они имели возможность испытать различные модели преподавания для выработки новых, эффективных методов обучения» [Эпидемия коронавируса: воздействие на сферу образования. Дайджест..., 2020, с.11]. Отметим при этом тот существенный факт, что с самого начала периода пандемии Минобрнауки фактически отказалось от какой-либо детальной регламентации работы преподавателей вузов в сложившейся ситуации. Таким образом, становится очевидным, что ставка была сделана на ответственность, самостоятельность и компетентность преподавателей, чьи инициативные действия, энтузиазм, профессиональный талант и творческий настрой помогли системе высшего образования пройти «стресс-тест» и выстоять в условиях чрезвычайной ситуации.

Подводя итог, отметим, что новые экстремальные условия не только создали колоссальные трудности, но и предоставили широкие

возможности для инноваций. Несомненно, в сложившейся исторической ситуации фундаментальным является вопрос о том, каким образом система образования и все ее участники адаптируются к образовательной деятельности посредством различных сервисов и платформ для онлайн-обучения. Безусловная **актуальность** данного вопроса определяет **цель** нашего исследования, которая состоит в анализе возможностей модульной платформы электронного обучения Moodle, а также других ресурсов, находящихся в свободном интернет-доступе, для обучения иностранному языку в электронной образовательной среде вуза в условиях удаленного, традиционного и смешанного (гибридного) учебного формата. Уникальная ситуация, в которой вынужденно оказалось педагогическое сообщество, способствовала развитию творческого потенциала, повышению цифровой компетентности, реализации новых методических идей и, в конечном счёте, созданию обширной электронной базы обучающих материалов. В **задачи** нашего исследования входила разработка методического алгоритма создания и использования учебного материала в рамках курса обучения профессионально направленному английскому языку студентов неязыкового вуза по дисциплине «Иностранный язык» с привлечением сервисов электронной системы управления обучением Moodle. В частности, рассматривается архитектура электронного курса, содержательное наполнение тематических секций курса, подробно описываются типы учебных заданий и их реализация посредством LMS-платформы и других открытых образовательных интернет-ресурсов.

Кроме того, данная работа призвана поучаствовать в терминологической дискуссии относительно базовых педагогических понятий, которые следует использовать для описания инновационных тенденций в образовательном процессе, вызванных пандемией. Методология исследования включает теоретический анализ научной литературы, дескриптивный анализ обучающих возможностей Moodle на примере типовых заданий для обучения английскому языку, математический анализ эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования преподавателей и обучающихся, анализ личных наблюдений и бесед с коллегами-преподавателями.

Практическая значимость исследования обусловлена необходимостью создания методических руководств, дидактических пособий по использованию ресурсов LMS Moodle для создания электронного контента по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Такие руководства и пособия могут применяться преподавате-

лями вузов в процессе методической работы по подготовке к практическим занятиям, способствуя осуществлению более успешной практики педагогического дизайна электронных курсов по изучению дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере». Материалы исследования могут быть использованы на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, а также в средних и высших учебных заведениях педагогического профиля при изучении таких дисциплин, как «Методика преподавания иностранных языков», «ИКТ и цифровые технологии в обучении иностранным языкам», при чтении спецкурсов, проведении семинаров и вебинаров по методике обучения иностранным языкам в цифровой среде. Полученные данные могут применяться в ходе методической работы по созданию учебников и учебных пособий по указанным дисциплинам.

Научная парадигма и теоретическая база исследования

Сегодня можно смело утверждать, что наряду со сменой образовательной парадигмы происходит смена научной парадигмы в сфере методики преподавания. Обращает на себя внимание реакция научно-педагогического сообщества в России, которую характеризует масштабный всплеск интереса к проблематике педагогики периода пандемии: около 20 000 статей по тематике электронного образования в вузе в экстремальных условиях размещены в российской научной электронной библиотеке eLibrary. То, что сейчас происходит в сфере методических и дидактических научных изысканий по своему размаху и оперативности вполне сопоставимо с чрезвычайным реагированием в кризисной ситуации. Массовая практика использования инструментария онлайн-преподавания стимулировала разнообразную коммуникацию преподавателей, методистов, технологов в отношении обновления содержания, дидактики и методов обучения. В социальных сетях, СМИ, на профессиональных форумах, на научно-практических онлайн-конференциях и в научных журналах появились многочисленные публикации, видеоподкасты, обсуждения различных аспектов обновления методов и технологий преподавания. Преподаватели-исследователи оперативно и слаженно работают в поиске комплексных решений для внедрения новых моделей образовательных технологий, которые смогут соответствовать темпам цифровизации современного общества. Формируется «новая педагогика», основанная на актуальных методических и дидактических принципах [Высшее образование: уроки пандемии (аналитический доклад) ..., 2020, с. 29].

Считаем необходимым отметить, что терминологический аппарат педагогики новейшего времени, активно использующей цифровые технологии, проходит стадию становления. Появляется большое количество новых терминов, например: педагогический дизайн электронного курса, электронно-информационная обучающая среда, электронный портал, электронный образовательный ресурс, электронная система (платформа) управления обучением, электронный контент, прокторинг-платформа и т.д. Терминосистема новой дидактики изобилует заимствованиями и англоязычными аббревиатурами: LMS (**L**earning **M**anagement **S**ystem – система управления обучением), ADDIE (модель дизайна электронного учебного курса, включающая этапы: **A**nalysis, **D**esign, **D**evelopment, **I**mplementation, **E**valuation), BYOD (технология обучения **B**ring **Y**our **O**wn **D**evice) и т.д. Обращает на себя внимание активное развитие сленговой составляющей в профессиональном дискурсе современных преподавателей, который характеризуется массивным привлечением лексики профессиональной сферы информационных технологий: «залить контент на портал», «отскринить», «подвесить файл», «запостить результаты теста», «зайти на портал», «подобрать видеоподкаст» и т.д. Нетрудно заметить в этих ставших привычными повседневных выражениях настойчивую тенденцию лексической интерференции английского языка.

Приходится констатировать, что в большинстве случаев участникам образовательного дискурса, а также авторам научных исследований в русле новой дидактики не удастся избежать терминологической путаницы. Обращает на себя внимание применение множества равнозначных, часто взаимозамещающих терминов, что следует, на наш взгляд, рассматривать как характерный признак «молодой» терминосистемы, проходящей стадию становления и призванной описывать новые процессы и явления. В частности, по-прежнему неясно, в каких терминах описывать современный формат обучения: дистанционное обучение/ обучение в электронном (онлайн) формате/ удаленное (от англ. remote) обучение и т.д. Очевидно, что некоторые из применяемых ранее терминов не всегда подходят для описания новых явлений, поскольку были предложены для номинации иных образовательных реалий. Например, уже на ранних стадиях существования термину “blended learning” в зарубежных научных трудах часто сопутствует (иногда замещающая его) целый ряд других терминов: “web-enhanced learning”, “mixed-model instruction”, “hybrid learning”, “combined learning” и др. В этой

связи мы приходим к заключению, что разработка терминосистемы поможет достигнуть большего взаимопонимания между специалистами, проводящими исследования в данной научной области.

При оценке перспектив развития новых форм обучения в образовательном процессе высшей школы большинство прогнозов в отечественных научных исследованиях сводится к тому, что тотальное дистанционное образование вряд ли будет применено в образовательной практике. Тем не менее отдельные цифровые технологии, показавшие свои достоинства в период пандемии, вероятнее всего, будут использоваться и развиваться в постпандемический период. Среди них чаще всего называют использование ресурсов и дидактических возможностей наиболее популярных образовательных платформ [Алексеева, 2020; Беляева, 2020; Соменкова, 2021]. Одной из таких платформ, хорошо зарекомендовавших себя в последние несколько десятилетий в сфере отечественного высшего образования, является Learning Management System (LMS) Moodle как технологическая платформа создания электронной обучающей среды.

Из истории создания Moodle, размещенной на ее официальном русскоязычном сайте, известно, что ее ведущим разработчиком и идеологом является австралиец Мартин Дугиамас (Martin Dougiamas) [История и философия Moodle ..., 2021]. Широкое признание платформа получила после 2004 г., после академических обсуждений в Оксфорде и признания ее мировым академическим сообществом как эффективной системы управления обучением. Подробное описание истории создания и развития Moodle можно найти в отечественных исследованиях [Кирьякова и др., 2011, с. 8]. Слово Moodle является аббревиатурой от полного названия Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. Интересно, что англоязычные пользователи нередко ассоциируют название платформы с английским глаголом moodle, что означает «мастерить, делать что-то самому увлеченно, приобретая при этом опыт и знания» [Кирьякова и др., 2011, с. 7].

Основываясь на данных теоретического анализа литературы, можно заключить, что активное внедрение LMS Moodle в образовательный процесс в отечественных вузах началось сравнительно недавно, после 2010 года. До периода начала пандемии платформа применялась в вузах преимущественно для поддержки программ дистанционного обучения (заочная форма, курсы повышения квалификации, олимпиады, подготовка к ЕГЭ и т.д.). Едва ли можно с уверенностью утверждать о

применении платформы на постоянной основе для очных программ обучения. Справедливости ради, следует, однако, отметить, что в последние годы в российских вузах все же прослеживалась определенная тенденция по привлечению ППС к работе с электронной средой (например, в рамках курсов повышения квалификации для преподавателей).

На наш взгляд, по-настоящему популярной и незаменимой системой управления обучением Moodle стал именно в период пандемии, открыв перед участниками образовательного процесса весь богатейший спектр своих учебно-дидактических возможностей. Платформа имеет встроенные средства для разработки дистанционных курсов с разнообразными заданиями, позволяет загрузить любой тип контента (текстовый, изображения, презентации, видео и аудиоматериалы, гиперссылки на интернет-ресурсы и веб-сайты), создать упражнения в тестовом формате, организовать видео или аудиоконференцию с группой обучающихся. Она также предоставляет возможность отслеживать выполнение учебных заданий, прикреплять для проверки и хранить базу работ в виде текстового файла и фото, выполненных обучающимися, открывать или запрещать доступ к определённым элементам курса, формируя, при необходимости, строгую последовательность прохождения программы. С помощью специальных настроек также можно устанавливать сроки выполнения заданий, ограничивать время и попытки прохождения тестирования, обеспечивать случайный порядок вопросов и перемешивание ответов к ним, что позволяет минимизировать возможность копирования, использования вспомогательных источников и недобросовестной работы.

Анализ имеющегося теоретического и эмпирического материала позволяет утверждать, что на настоящий момент в отечественной лингводидактике накопилось немалое количество исследований, посвященных тематике применения ресурсов LMS Moodle в обучении иностранному языку (А.В. Андреев; И.А. Байкова, О.А. Ивашкина; А.В. Глотова; А.В. Кирьякова и др.; Н.В. Михайлова; О.А. Минеева; М.А. Одинокая; Е.А. Рубцова; Е.В. Уютова; Н.В. Худолей).

В научно-методических работах последних лет были предприняты многочисленные попытки разработать дидактические методики использования инструментария Moodle в практике преподавания иностранного языка в вузах языкового и неязыкового профиля. Существенный вклад в этом направлении принадлежит фундаментальным исследованиям А.В. Андреева [Андреев и др., 2008], А.В. Кирьяковой [Кирьякова и др., 2011] Большой интерес представляют также статьи с описа-

нием разнообразных дидактических подходов в организации образовательного процесса в ЭИОС вуза на базе Moodle авторов М.А. Одинокой [Одинокая, 2015], Н.В. Худолей [Худолей, 2018]. Е.А. Рубцова рассматривает использование инструментов Moodle для формирования коммуникативной компетенции обучающихся [Рубцова, 2018]. Подробный анализ организации и проведения контроля при обучении иностранному языку с помощью LMS Moodle представлен в работе О.А. Минеевой [Минеева, 2017]. Опыт педагогического дизайна электронных курсов по дисциплине «Иностранный язык» для программ бакалавриата в неязыковом вузе описан в работах И.А. Байковой и О.А. Ивашкиной [Байкова, Ивашкина, 2021], Е.В. Уютовой [Уютова, 2021]. Н.В. Михайлова уделяет в своей работе особое внимание использованию модели смешанного обучения в организации самостоятельной учебной деятельности студентов в процессе иноязычной подготовки [Михайлова, 2010].

Подводя итог, отметим, что в контексте происходящих изменений и становления цифрового общества в современных научных исследованиях в области методики обучения иностранным языкам в вузе наблюдается устойчивая тенденция к изучению новых педагогических подходов, методов и технологий, необходимых для проведения цифровой трансформации традиционной системы образования. Тем не менее, несмотря на рост научного интереса, обращает на себя внимание небольшое количество диссертаций, монографий, учебно-методических пособий по исследуемой тематике. Размышления отечественных ученых о тенденциях, проявившихся в российском высшем образовании в период пандемии коронавируса, часто содержат утверждения о том, что фактически сегодня совершается переход системы высшего образования на новую, пока еще не до конца освоенную технологию [Беляева, Грунт, 2020]. Солидаризируясь с коллегами, мы также считаем, что осмысление проблем данного перехода, его специфики, связанных с ним рисков и т.д. чрезвычайно важно.

Архитектура курса «Иностранный язык» в электронной обучающей среде Moodle

Солидаризируясь с определением, предложенным А.В.Кирыковой, мы полагаем, что курс обучения в Moodle следует рассматривать как «часть электронной обучающей среды, содержащей систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний (дисциплине), процесс обучения в которой ведется по заранее определенной рабочей программе» [Кирыкова и др., 2011, с. 12]. Струк-

тура курса, его наполнение, обучающие и развивающие функции зависят из задач, которые ставятся в процессе преподавания той или иной дисциплины. В данном разделе описан опыт и рассмотрены особенности организации курса по дисциплине «Иностранный (английский) язык» для студентов неязыкового вуза.

Исходя из собственного опыта применения Moodle, мы можем смело утверждать, что освоение принципов работы на данной платформе не составит труда для преподавателя, имеющего базовые навыки работы с персональным компьютером и сетью Интернет. Интерфейс платформы интуитивно понятен и удобен для самостоятельной работы над созданием учебного курса, который может включать в себя:

1) нормативный контент (методическое сопровождение курса, например: рабочая программа дисциплины, тематический план, методические рекомендации по изучению дисциплины);

2) учебно-методический контент (например, ссылки на электронные версии основных учебных пособий, словарей, энциклопедий и т.д.);

3) деятельностный контент (видео-конференц-связь для онлайн-занятий, тематические учебные тексты, интерактивные лексико-грамматические и коммуникативные задания, презентации, ссылки на внешние интернет-ресурсы, мультимедийные ресурсы, презентации, видео- и аудиоподкасты, информационные файлы с теоретическим материалом, материалом для подготовки к контрольным, тестам, зачетам и экзаменам и т.д.);

4) оценочный контент (тесты, электронный журнал успеваемости, инструменты для анализа результатов и составления отчетов о контрольных видах деятельности, инструменты для обратной связи с преподавателем).

В идеале в спланированном процессе педагогического дизайна электронного учебного курса может быть задействована распространенная модель ADDIE [Макаренко, 2017, с. 14-15], которая предусматривает прохождение проекта через следующие пять стадий: 1) **Analysis** – анализ (анализируются потребности в обучении); 2) **Design** – дизайн (разрабатываются планы и кратко сформулированные дизайнерские предложения, направленные на удовлетворение потребностей в обучении и достижение запланированных результатов); 3) **Development** – разработка (планы и дизайнерские предложения преобразуются в учебные материалы); 4) **Implementation** – реализация (учебные материалы используются обучающимися); 5) **Evaluation** – оценка эффективности (учебные материалы оце-

ниваются и, при необходимости, корректируются, это происходит в течение всего процесса). Разделяя точку зрения А.В. Кирьяковой и др., мы считаем, что наиболее эффективным при разработке электронного учебного курса в LMS Moodle является проектирование «сверху вниз». При данном подходе этапами проектирования электронного учебного курса являются: 1) определение целей обучения (общекультурных и профессиональных компетенций) с учетом тех дополнительных возможностей, которые дает применение электронного учебного курса; 2) формирование содержания учебной дисциплины и определение объема, выносимого на освоение в электронной среде; 3) детализация программы по темам или модулям, выбор методов обучения; 4) проектирование модулей и сценариев работы электронного учебного курса; 5) апробация электронного учебного курса [Кирьякова и др., 2011, с. 71].

Обучение (иностранному языку) может быть организовано в виде тематических модулей, содержащих разнообразные задания по определенной тематике. Такая организация подачи материала является чрезвычайно удобной и даёт обучающимся целостное представление и восприятие программы. Также возможна разработка поурочной структуры курса, что позволяет обучающимся легко ориентироваться в рамках отдельного занятия и понимать объём и сроки выполнения аудиторных и домашних заданий. Авторами данной статьи были использованы разные варианты архитектуры курса.

Тематическая архитектура была представлена в виде нескольких секций, которые содержали информацию, задания или были посвящены определённой теме с упражнениями, аудиозаписями, тестами. Тематическая архитектура:

- Секция I. Общая информация о дисциплине.
- Секция II. Электронные образовательные ресурсы.
- Секция III. Тема №1.
 - Лексика.
 - Текст(ы).
 - Диалог(и).
 - Грамматика.
- Секция IV. Тема №2.
 - Лексика.
 - Текст(ы).
 - Диалог(и).
 - Грамматика.
- Секция V. Контрольная работа.
- Секция VI. Зачёт/экзамен.

Первые две секции содержат краткое описание дисциплины, её цели и задачи, ссылки на ФГОС ВПО, учебный план, рабочую программу и тематический план, которые находятся на сайте учебного заведения, а также ссылку на виртуальную аудиторию для проведения занятий. При этом для каждой виртуальной аудитории генерируется индивидуальный код для подключения, что не только обеспечивает доступ конкретных студентов групп, закреплённых за преподавателем, но и предотвращает возможность несанкционированного посещения занятий, что, как известно, случалось на раннем этапе перехода обучения в дистанционный формат. Всё это обеспечивает учащимся безопасный доступ ко всей необходимой информации по дисциплине.

Секции, сгруппированные по темам дисциплины, содержали следующие рубрики:

- Лексика.
- Текст(ы).
- Диалог(и).
- Грамматика.

Данные рубрики были представлены основным лексическим материалом, вводимым посредством специализированных текстов, и упражнениями для его последующего усвоения, отработки и проверки. Большой объём материала, посвящённый темам профессионального общения, включал в себя профессионально-ориентированные тексты и работу с ними, подборку видеофрагментов с заданиями, разнообразные упражнения, направленные на усвоение знаний, необходимых для ведения беседы в рамках будущей специальности. К аутентичным диалогам профессионально-бытового общения, которые интегрировались в тематический раздел в формате аудиофайлов или ссылок на общедоступные интернет ресурсы или страницы, также разрабатывались упражнения. Грамматический материал предьявлялся в виде страницы, содержащей теоретическую текстовую или видеоинформацию, и комплекса упражнений для тренировки, закрепления и оценки знаний. В отдельные секции были выделены контрольная работа и материалы к зачёту или экзамену. Следует уточнить, что на изучение одной темы отводилось несколько занятий согласно КТП (календарно-тематический план). На момент начала обучения в курсе студентам доступны полностью только первые две секции. Они также видят название темы секции, с которой им предстоит начать обучение. Все материалы секции становятся доступными по мере изучения.

Для наполнения содержательной части (контента) были использованы как встроенные инструменты платформы MOODLE (файл, страница, видеоконференция, задание, тест), так и внешние программные сервисы (quizlet, learningapps, Google forms, веб страницы и т.д.), которые встраиваются в учебный курс с помощью ресурса «Гиперссылка».

Ресурс «Файл» позволяет разместить в курсе любые необходимые материалы в формате Word или PDF, в том числе необходимую документацию по дисциплине и электронные версии основной и дополнительной литературы (Рис. 1).

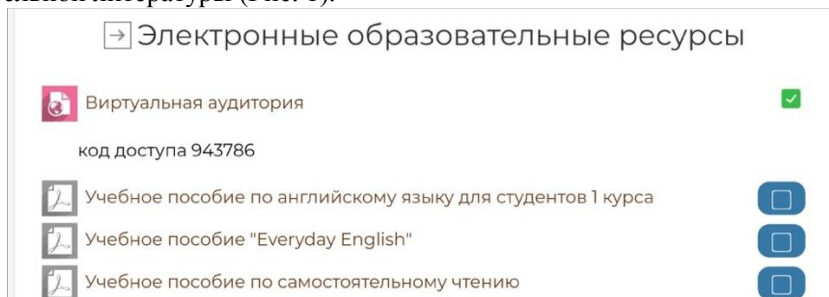
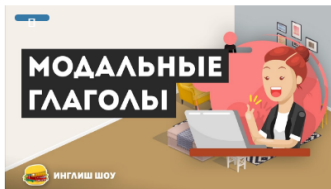


Рисунок 1. Фрагмент секции курса, где размещены учебные пособия по дисциплине

Ресурс «Страница» позволяет разместить в курсе обучения текстовый материал. Например, авторами данный ресурс использовался для презентации теоретического материала по грамматической теме. Устное объяснение в режиме видеоконференции транслировалось обучающимся и сопровождалось на экране наглядной информацией, представленной в виде текстового изложения основных грамматических правил, таблиц, иллюстраций и схем, а также адаптированными короткими видеофрагментами, взятыми из открытого доступа в сети интернет, в том числе с видеохостинга YouTube. Стоит отметить, что подобная динамичная смена визуального ряда для современного поколения имеет крайне важное значение, поскольку способствует удержанию внимания даже при объяснении такого сложного аспекта в обучении иностранному языку, как грамматика, к тому же в условиях отсутствия живого контакта. Такую страницу обучающиеся впоследствии могут неоднократно просматривать для полного усвоения темы или выполнения дополнительных заданий (Рис. 2).

Модальные глаголы

Изучите теоретический материал по видео и в тексте. Сделайте конспект обобщающей таблицы по модальным глаголам.



Модальные глаголы - это глаголы, которые не обозначают действия (состояния), а передают отношение говорящего к действию или оценке действия, т.е. его возможность, необходимость, разрешение, просьбу, запрет, приказание, вероятность и т.д. Само же действие выражается инфинитивом смыслового глагола, следующим за модальным глаголом.

Например:

I **can** speak three foreign languages. – Я умею говорить на трёх иностранных языках.

I **must** study hard to get a higher education. – Я должен усердно учиться, чтобы получить высшее образование.

You **should** take a day off. – Вам стоит взять выходной.

Модальные глаголы (сводная таблица)

глагол	перевод	пример
Can / could	Можу / умею	He can read English. I could swim when I was five. Can you help me with my homework, please? Could you tell me the way to the bank?

Рисунок 2. Пример страницы по теме «Модальные глаголы» (фрагмент)

Ещё одним видом работы, для которого был использован элемент «Страница», была работа с диалогами, нацеленная на развитие навыков устной разговорной речи на профессиональную тематику. Страница может быть оформлена так же, как в обычном печатном учебном пособии с заданиями. Таким образом может быть не только введена и отработана основная лексика в виде слов и выражений, но и проработаны ритмика речи, интонация и произношение. Авторы считают, что подобные задания целесообразно давать на самостоятельную внеаудиоторную отработку (Рис. 3).

Для работы над произносительными навыками также может быть использован элемент «Форум». Прослушивая, например, запись образца речи, обучающиеся могут затем осуществлять запись фонетического упражнения и отправлять в «Форум». Подобным образом нами проводилась отработка произношения основных лексических единиц изучаемой темы.

Для того, чтобы не оставить без внимания такой важный навык у обучающихся низкого уровня подготовки, как чтение, мы использовали элемент «Форум». Учебный текст разделялся на небольшие части или абзацы и распределялся среди обучающихся. Затем студентам пред-

лагалось самостоятельно в рамках внеаудиторной подготовки отработать чтение текста, сделать аудиозапись своей части текста и отправить преподавателю на проверку.

Задания:

- 1) **Послушайте** диалог, **следя по тексту**.
- 2) **Изучите фразы** после текста, **переведите диалог** на русский язык.
- 3) **Отработайте чтение** каждой фразы в диалоге, **повторяя за диктором**.
- 4) **Прочитайте** диалог **по ролям** в парах.
- 5) Потренируйтесь **разыгрывать диалог по ролям** в парах, меняя исходные данные.

First aid to an earthquake victim

Нажмите, чтобы послушать:



- *Look, this man is in a bad state.*
- *Is he alive?*
- *Yes, he's breathing. But he is unconscious.*
- *Check his blood pressure and pulse. And I'll see what injuries he has.*
- *OK. The blood pressure is low.*
- *What about the pulse?*
- *The pulse is weak. Moreover, his skin is pale and cool.*
- *I see. He has many bruises and an open leg fracture.*
- *I think he is in traumatic shock because of blood loss.*
- *I'll stop the bleeding and put a dressing.*
- *All right. And I'll get ready to splint the fracture.*
- *He must be taken to the hospital as soon as possible.*
- *You are right. He needs a blood transfusion.*

Useful words and expressions:



- 1) **He is unconscious.** - Он без сознания.
- 2) **Check his blood pressure and pulse.** - Проверьте его давление и пульс.
- 3) **The pulse is weak.** - Пульс слабый.
- 4) **The blood pressure is low.** - Давление низкое.
- 5) **He has many bruises and an open leg fracture.** - У него много ушибов и открытый перелом ноги.
- 6) **He is in traumatic shock because of blood loss.** - У него травматический шок из-за потери крови.

Рисунок 3. Пример страницы по теме «Диалог» (фрагмент)

Элемент «Видеоконференция» позволяет проводить групповые онлайн-занятия, в режиме реального времени поддерживает демонстрацию аудио, видео, слайдов, чата, экрана, позволяет распределять студентов для работы в парах или группах.

Элемент «Задание» позволяет добавлять в курс различные задания, требующие проверки преподавателем, даёт возможность “собрать” работы, оценить их и прокомментировать оценку в виде отзыва. Обучающиеся, в свою очередь, могут вводить свой ответ непосредственно в текстовом редакторе или прикреплять к заданию выполненную работу в виде Word-файла, электронной таблицы, изображения, аудио- или видеофайла. При необходимости ответы можно предоставлять вне сайта через электронную почту или различные мессенджеры. Однако, использование данной возможности платформы MOODLE имеет свои преимущества. Одно из них – это соблюдение границ личного пространства. Сообщение о том, что была представлена работа на проверку, будет получено преподавателем в личном кабинете, который им проверяется по мере необходимости. Там же в любое время доступна информация о том, какой обучающийся, когда и какое задание выполнил. Преподаватель всегда может отслеживать количество работ, которое предстоит проверить. Кроме того, при условии наличия достаточных технических мощностей образовательной организации, платформа позволяет хранить все прикрепленные работы неограниченное количество времени. Это не только удобно, но и может иметь практическое применение, поскольку может быть свидетельством выполненной работы как преподавателем, так и обучающимся.

В качестве заданий можно предложить обучающимся выполнить письменное реферирование/аннотирование текста или статьи на иностранном языке, заполнить обобщающую схему-таблицу по теме профессионально ориентированного общения, извлекая необходимые данные из учебных текстов, прослушать аудиофайл или посмотреть видеофрагмент и ответить на вопросы по содержанию, выполнить письменный экспресс-тест по теме профессионально ориентированного общения (Рис. 4).

Переведите данные предложения на английский язык, вставляя пропущенную информацию.

Задание следует выполнить письменно в тетради (писать тёмными чернилами, разборчиво!) и прикрепить фото к данному заданию.

На выполнение задания - 10 минут.

Текст задания:

- 1) **Техногенные бедствия вызываются ... (чем?)**
- 2) **Техногенные бедствия происходят ... (где? и из-за чего?)**
- 3) **Техногенные бедствия вызывают различные последствия, в том числе ...**
- 4) **Техногенные бедствия классифицируются на ..., например ... и на ..., например...**
- 5) **Такие организации как ... и другие, обеспечивают реагирование в случае техногенные бедствий.**

Рисунок 4. Пример письменного экспресс-теста по теме «ЧС техногенного характера» (фрагмент)

Одним из наиболее интересных заданий, созданных нами в период пандемии, считаем устные «летучки», отрабатывающие диалогическую речь, поскольку развитие навыков устной речи является одной из самых трудных задач при дистанционном формате обучения иностранному языку. Для выполнения данного задания обучающимся необходимо ознакомиться с инфографикой по теме бытового или профессионального общения (Рис. 5), а затем записать аудиофайл с диалогом, используя всю информацию со слайда, а также изученные фразы по данной теме, и отправить выполненную работу на проверку преподавателю или прикрепить на образовательный портал вуза. Всё задание выполняется в парах (при наличии такой возможности) или самостоятельно в течение 5-7 минут в зависимости от сложности учебного материала и уровня подготовки группы. Хотелось бы отметить, что подобное задание, основанное на развитом у современного поколения визуальном восприятии, имеет ещё и творческую составляющую, что увлекает большинство обучающихся и повышает уровень мотивации. Молодёжи нравится общаться с помощью эмодзи, смайликов и мемов. Некоторые из них, являясь digital natives (цифровыми аборигенами) и владея продвинутыми знаниями и умениями работы с современными технологиями, проявляют высокую степень креативности и создают не только аудио, но и видеодиалоги, находясь в разных местах. Элемент соревнователь-

ности при последующем просмотре созданных ими работ, непроизвольно способствует повышению интереса к изучению предмета, позволяя лучше усваивать материал.

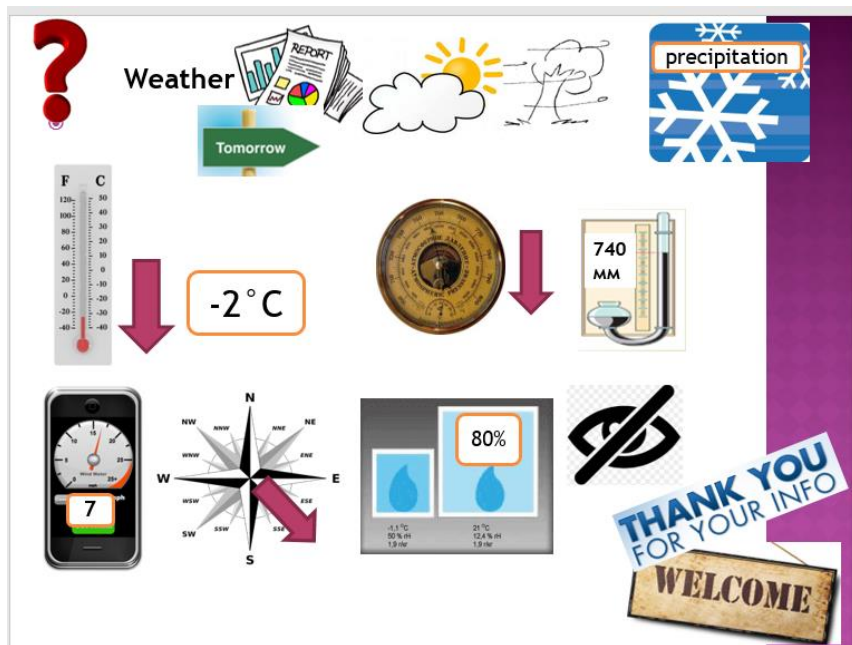


Рисунок 5. Пример инфографики по теме профессионального общения

Пример созданного обучающимися диалога с использованием инфографики, представленной на рисунке 5, по теме профессионального общения:

- Good morning. Could I have the weather report for tomorrow?
- Sure. It will be cloudy and windy tomorrow.
- Is precipitation expected?
- Yes, heavy snow storm is expected.
- What about the air temperature?
- The temperature will fall to two degrees centigrade below zero.
- I see. What can you say about the barometer reading?
- The atmospheric pressure will be low, approximately 740 mm mercury column.
- What's the wind velocity and direction?

- The wind velocity is forecast up to seven mps. The south-eastern wind direction is possible.
- What about the relative humidity and visibility?
- The relative humidity will be high, about 80 per cent. And the visibility can be poor.
- Thank you for the information.
- You're welcome.


Элемент «Тест» позволяет создавать тренировочные и контрольные задания в тестовой форме с автоматизированной проверкой результата. Такие задания могут быть с одним или несколькими правильными ответами, с выбором «верно/неверно», с коротким текстовым или числовым ответом, на сопоставление и упорядочивание информации. Вопросы теста и ответы на них могут перемешиваться случайным образом, чтобы уменьшить вероятность списывания. Можно ограничить время прохождения теста, разрешить несколько попыток его прохождения, установить различные настройки просмотра результата (показывать правильность/неправильность ответа или только общую оценку в баллах/процентах).

Отдельная база данных «Банк вопросов» позволяет накапливать неограниченное количество вопросов, которые в последующем могут использоваться для создания преимущественно итогового или контрольного тестов. Вопросы упорядочены по категориям. Создавая тест, преподаватель определяет количество вопросов в нём и категорию/категории, из которых будут эти вопросы добавлены. Таким образом, из общего числа вопросов тест выбирает заданное количество каждому отдельному обучающемуся в случайном порядке.

Тестовые задания можно использовать для создания упражнений на развитие навыков восприятия иноязычной речи на слух на основе аудиозаписи или видеофрагмента по темам бытового или профессионального общения (Рис. 6), для отработки и контроля грамматического оформления и/или смыслового наполнения высказывания по специальным профессионально ориентированным темам (Рис. 7), для создания автоматизированных словарных диктантов (Рис. 8) с выбором правильного ответа из пяти вариантов или введением требуемой лексической единицы с клавиатуры, для создания тренировочных и контрольных тестов по грамматике (Рис. 9), а также промежуточных и итоговых контрольных работ.

Вопрос 1 Посмотрите видео и выберите правильный вариант для заполнения пропусков в каждом предложении.

Пока нет ответа
Балл: 0,50
Отметить вопрос
Редактировать вопрос



Выберите...
appropriate
sample
modern
available

...es in the contaminated area, specially equipped and trained officers wear protective suits.

Рисунок 6. Пример теста на основе видеофрагмента по теме «Защита от оружия массового поражения» (фрагмент)

Вопрос 4 Moving in the dark, rescuers should use

Пока нет ответа
Балл: 0,35
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

Выберите... as a feeler.

Выберите...
the back of their partner
the back of their head
the palm of their hand
the back of their hand

Рисунок 7. Пример теста по теме «Меры предосторожности при проведении аварийно-спасательных работ» (фрагмент)

Вопрос 4 внезапное наводнение

Пока нет ответа
Балл: 0,25
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

Выберите один ответ:

- common flood
- coastal flood
- slow flood
- flash flood
- rapid flood

Рисунок 8. Пример словарного диктанта по теме «Наводнения» (фрагмент)


Вопрос 1

Пока нет ответа
Балл: 5,00

Отметить вопрос

Редактировать вопрос

Вставьте пропущенные предлоги (**on (*2), in, under, above, near, between, behind, in front of, opposite**) в текст, учитывая расположение объектов на картинке.
Проверьте написание предлогов по тетради!!!!



There is a lot of furniture the room.

There is a fire-guard the large fireplace.

There is a mirror the fireplace.

the fireplace there is a table.

There's a carpet the table.

There is a plate the table.

Рисунок 9. Пример тренировочного грамматического теста по теме «Предлоги места» (фрагмент)

Особый интерес представляют следующие тестовые задания, способствующие развитию навыков иноязычной устной речи:

Задание 1: необходимо прослушать аудиозапись фразы на английском языке из ситуаций бытового или профессионального общения и выбрать наиболее подходящий вариант её передачи на русском языке (Рис. 10).

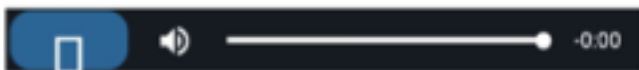


Выберите один ответ:

- Приём.
- Вас понял.
- Конец связи.
- Оставайтесь на связи.

Рисунок 10. Пример задания на выбор варианта перевода аудиофразы из ситуации профессионального общения (тема “Радиообмен”)

Задание 2: необходимо прослушать аудиозапись вопроса из ситуаций бытового или профессионального общения и выбрать наиболее подходящую реплику из четырёх представленных вариантов ответа (Рис. 11).



Выберите один ответ:

- OCHA's offices are located in New York and Geneva.
- OCHA is a humanitarian organization.
- OCHA was founded in 1998.
- OCHA is the Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

Рисунок 11. Пример задания на выбор реплики на аудиовопрос из ситуации профессионального общения (тема “Гуманитарные операции”)

Задание 3: необходимо ознакомиться с коммуникативной ситуацией бытового или профессионального общения и выбрать наиболее подходящий вариант её речевой реализации из четырёх представленных вариантов (Рис. 12).

Попросите подтвердить приём.

Выберите один ответ:

- Roger.
- How do you read?
- I say it again.
- Acknowledge.

Рисунок 12. Пример задания на реализацию коммуникативной ситуации профессионального общения (тема “Радиообмен”)

Помимо самостоятельно разработанных, посредством ресурса «Гиперссылка» в курс были интегрированы подходящие по тематике и находящиеся в свободном доступе в сети интернет лексические и грамматические задания с автоматизированной проверкой результата (Рис. 13), а также тесты на развитие навыков восприятия иноязычной речи на слух (Рис. 14) со специализированных web-сайтов (<https://www.liveworksheets.com>, <https://learnenglishteens.britishcouncil.org>, <http://englishinvancouver.blogspot.com> и другие). Отчёт о выполнении задания осуществлялся студентом путём прикрепления скриншота или фотографии своей проверенной работы.



Рисунок 13. Фрагмент задания по теме «Аварийно-спасательные работы» с сайта <https://www.liveworksheets.com>



Watch the video. Listen and repeat to improve your pronunciation.

is going to be · calm down · hurry · at · at · an emergency · a cellular phone · have · should be · the paramedics · to know · a car accident

Click and Drop: click on a word in the box above and then in the correct space.
Check your answers. What is your score?

4th CALLER

OPERATOR: 911.

CALLER #4: Yes, hi. I'd like to report _____.

OPERATOR: Are you calling from _____, ma'am?

CALLER #4: Yes, I am.

OPERATOR: Okay. In that case, I need you to give me your location.

CALLER #4: I'm _____ the Oak Road exit.

OPERATOR: And I need _____ how many vehicles are involved.

CALLER #4: Two. It looks pretty bad.

OPERATOR: Okay. The emergency response team _____ there in approximately five to ten minutes.

Рисунок 14. Фрагмент задания, основанного на видеофрагменте по теме «Звонок в службу спасения» с сайта <http://englishinvancover.blogspot.com>

Сервис [quizlet \(https://quizlet.com\)](https://quizlet.com) позволяет создавать различные модули с наборами учебных карточек с иллюстрациями, интерактивными упражнениями и обучающими играми для отработки тематической лексики и фраз диалогов как на стационарном компьютере/ноутбуке, так и в мобильном приложении. При этом преподаватель самостоятельно разрабатывает только стартовый набор учебных карточек (вводит необходимый лексический материал и подбирает к нему визуальное сопровождение), а все тренировочные и тестовые задания к ним создаются и проверяются сервисом автоматически, что существенно экономит время и силы при подготовке к практическим занятиям и проверке тренировочных упражнений.

Работа с карточками осуществляется в следующих режимах:

- 1) «карточки» – обучающийся видит все карточки, на одной стороне которых дано слово/фраза на иностранном языке, а на другой – его определение (перевод на русский язык) с иллюстрацией (визуализацией заявленного слова/фразы). Карточки можно переворачивать, чтобы изучать и/или повторять слова и фразы, без ограничения по времени.
- 2) «заучивание» – даётся определение и/или изображение слова или фразы, необходимо выбрать правильный вариант на английском языке из четырёх вариантов. Для завершения этого этапа необходимо правильно ответить на каждый вопрос дважды.
- 3) «письмо» – даётся определение и/или изображение слова или фразы, которое необходимо ввести с клавиатуры. Этот режим отрабатывается в два этапа, во втором из которых используются только те вопросы, в которых были совершены ошибки на первом этапе. Для завершения этого этапа необходимо правильно ответить на каждый вопрос дважды.
- 4) «правописание» – даётся определение и изображение слова или фразы, сопровождаемое аудиофайлом с его произношением на иностранном языке. Необходимо прослушать аудиозапись и напечатать услышанное слово или фразу в соответствующее поле.
- 5) «тестирование» – тест создаётся автоматически и включает четыре варианта заданий: заполнение пропусков (fill the gaps), множественный выбор (multiple choice), подбор эквивалентов (matching), верно/неверно (true/false).

При работе с карточками [quizlet](https://quizlet.com), перед студентами имеет смысл ставить задачу доведения выполнения всех заданий до 100% результата. Такие условия и сама платформа являются средствами, формирующими

процесс их учения, заставляя их выполнять такую сложную и монотонную, но крайне необходимую работу, как заучивание лексики. Свидетельством проделанной студентами работы является статистический отчёт, предоставляемый платформой, который они могут отправить преподавателю в виде скриншота или фотографии (рис. 15)

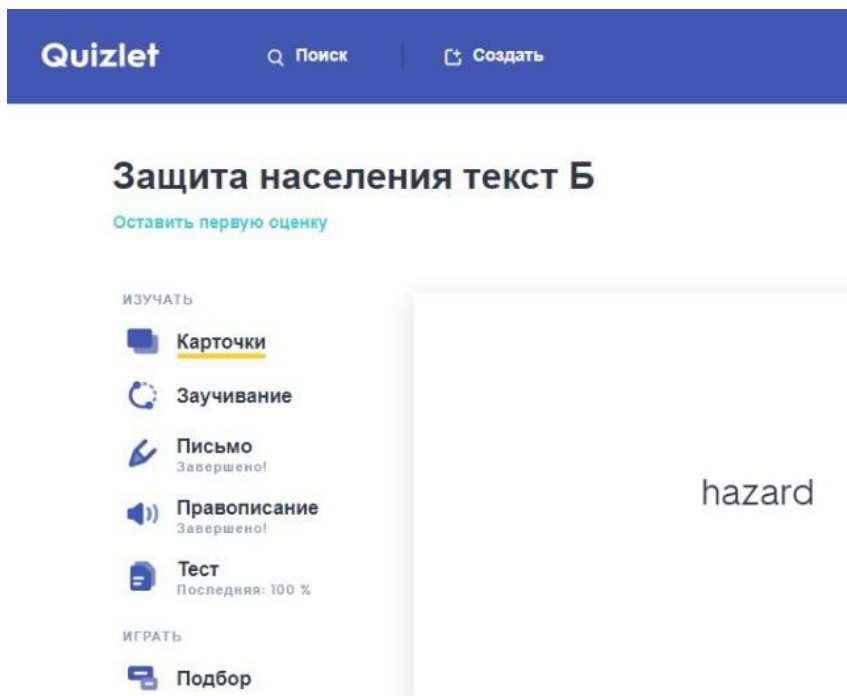


Рисунок 15. Образец отчёта о выполнении заданий

Сервис [learningapps](https://learningapps.org) (<https://learningapps.org>) позволяет создавать интерактивные упражнения разных видов: «найди пару» – сопоставление лексических единиц с изображениями (Рис. 16), «простой порядок» – восстановление порядка фраз в диалогах (Рис. 17), заполнение пропусков, кроссворды (Рис.18), викторины и т.п. Все задания создаются преподавателем на основе программных шаблонов, а проверяются автоматически. Исходя из результатов проведённого авторами опроса, подобные задания пользуются популярностью среди обучающихся, поскольку они характеризуются лёгкостью и привычной для современного

поколения интерактивностью. Тем не менее, преподавателям они интересны в первую очередь тем, что повышают уровень мотивации, а также способствуют лучшему усвоению материала.

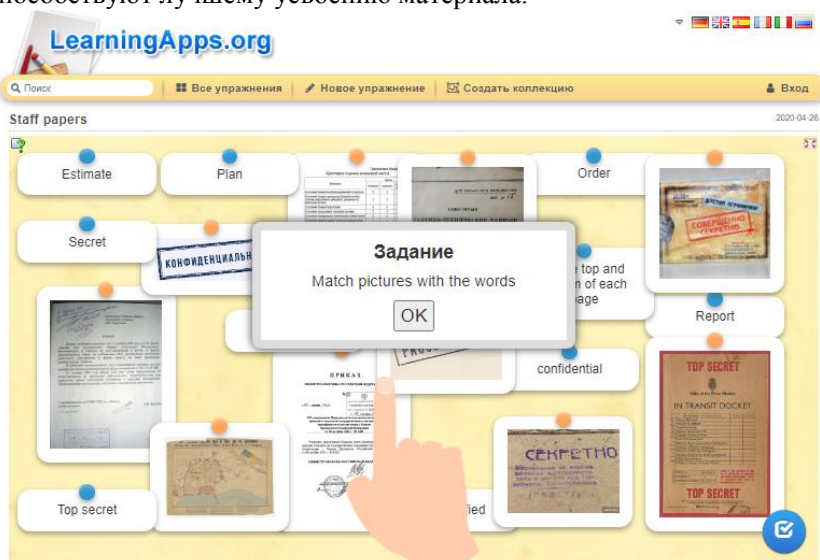


Рисунок 16. Образец задания на сопоставление лексических единиц с изображениями (тема «Документы в системе гражданской обороны»)

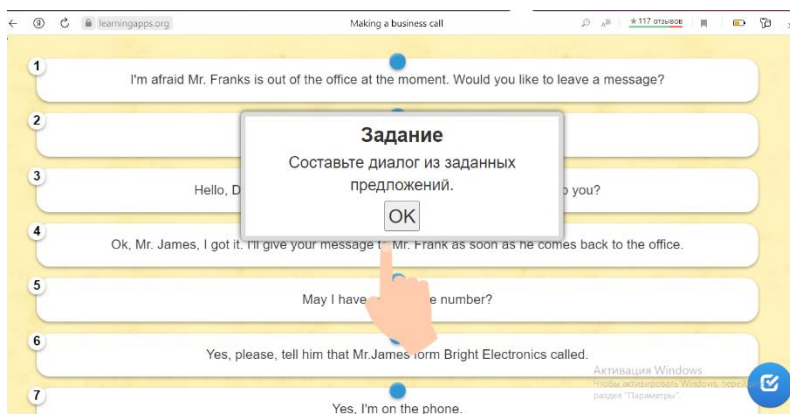


Рисунок 17. Фрагмент задания на восстановление порядка фраз в диалоге (тема «Деловой разговор по телефону»)

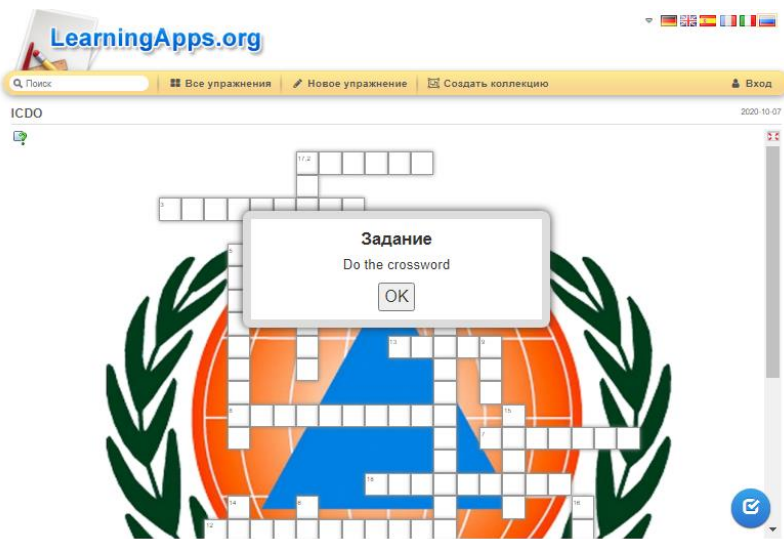


Рисунок 18. Образец кроссворда
(тема «Международная организация гражданской обороны»)

В результате, используя возможности LMS платформы Moodle, возможно создать систему заданий по обучению профессионально ориентированному иностранному языку (Таблица 1).

Таблица 1

Система упражнений курса

Типы заданий	Этап процесса обучения/Цель	Стандартные элементы и ресурсы Moodle/ Дополнительные общедоступные ИК-сервисы
1. Упражнения на формирование лексических навыков (условно-речевые, языковые, речевые).	Введение активной профессиональной лексики, а также фраз и функциональных выражений профессионально-бытовой направленности, заучивание и отработка лексических единиц.	«Страница» с интегрированной аудиозаписью вокабуляра, «карточки со словами» Quizlet, «Тест», «learningapps», «Видеоконференция».
2. Упражнения, направленные на формирование слухо-	Развитие речевого слуха, улучшение фонетико-интонационных навыков.	«Страница» с интегрированной аудиозаписью

Типы заданий	Этап процесса обучения/Цель	Стандартные элементы и ресурсы Moodle/ Дополнительные общедоступные ИК-сервисы
произносительных навыков.		вокабуляра и выражений из диалогов, «Форум», мобильное приложение «Whatsapp».
3. Работа над учебным текстом (предтекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения).	Ознакомление с содержанием текста, ответы на вопросы по содержанию текста, общее и детальное обсуждение текста (определение темы, идеи текста, оценка прочитанного и обмен мнениями), развитие навыков монологического высказывания.	«Страница», «Задание», «Тест», «Форум», «Видеоконференция».
4. Упражнения для обучения аудированию (подготовительные языковые упражнения и упражнения до, во время и после просмотра или прослушивания материала).	Отработка лексических, грамматических и коммуникативных навыков, развитие навыков диалогической речи. Решение коммуникативных задач с применением изученного материала в ситуациях, имитирующих естественные.	«Страница», «Web-ссылка», «Задание», «Тест», «Видеоконференция».
5. Упражнения на формирование грамматических навыков (подстановочные, трансформационные, репродуктивные).	Презентация грамматической темы, её отработка и применение.	«Страница» с интегрированной видеозаписью, «Файл», «Web-ссылка», «Задание», «Тест».
6. Проверочные упражнения.	Контроль усвоения материала темы, курса.	«Тест», «Задание».

Таким образом, умело комбинируя разные формы организации учебной деятельности с использованием созданного материала на LMS платформе Moodle, преподаватель может выстраивать эффективный учебный процесс. Оформленный в виде курса, разработанный материал становится полноценным обучающим «продуктом». В дальнейшем это позволяет реализовывать курсы в автономном режиме, когда обучающемуся предоставляется доступ к материалам, план и сроки освоения программы, инструкции по работе с курсом. При использовании подобного курса как самостоятельного продукта для дистанционного обучения или в качестве дополнительного ресурса в контексте смешанного следует учитывать образовательные цели и задачи, категорию слушателей и другие факторы.

Авторами данной статьи был проведён опрос среди обучающихся с целью анализа эффективности разработанных материалов, структуры курса и организации образовательного процесса, а также выяснения предпочтений студентов в видах заданий. В целом опрос показал, что большинству респондентов нравится заниматься с применением дистанционных технологий, что обусловлено тем, что поколение нынешних студентов выросло в условиях цифровых технологий и чувствует себя в них комфортно (График 1).

Понравилось ли вам в целом заниматься дистанционно с применением ДТО по сравнению с обычными занятиями в вузе?

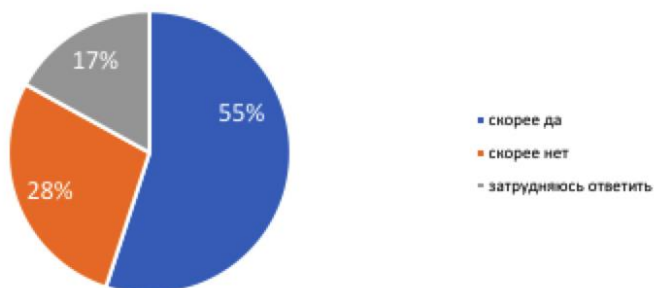


График 1. Результаты опроса

Опрошенные студенты выделили несколько основных преимуществ обучения с применением ДОТ (дистанционных образовательных технологий). Основным из них стало разнообразие интересных учебных материалов, что указывает на то, что применение ДОТ значительно повышает мотивацию к изучению предмета. Кроме этого, ДОТ позволяют собрать разработанные индивидуально под конкретный курс задания, что, несомненно, повышает эффективность усвоения материала дисциплины. Среди других достоинств были отмечены гибкий график выполнения заданий и экономия времени, психологический комфорт, полезный опыт самостоятельного освоения материала (График 2).



График 2. Результаты опроса

Стоит сказать, что треть студентов, принявших участие в опросе, отметила нехватку живого общения с преподавателем как недостаток обучения с применением ДОТ. Среди других минусов дистанционного обучения были упомянуты увеличившийся объём заданий, технические неполадки и плохое качество связи, трудности, связанные с самодисциплиной.

Наиболее полезными заданиями, которые «помогают хорошо и легко усвоить материал», обучающиеся считают тесты и словарные диктанты по окончании изучаемой темы, заучивание лексики с помощью сервиса quizlet, упражнения на основе видеофрагментов и аудиозаписей, схематические таблицы к изучаемым темам для самостоятельного заполнения, упражнения, способствующие усвоению лексических и функциональных единиц с помощью онлайн-сервиса learningapps (График 3).



График 3. Результаты опроса

Наибольшей популярностью среди обучающихся пользовались тесты с множественным выбором и соотнесение изображения со словом. Наименее интересными были задания на ввод ответа с помощью клавиатуры, что не было связано с возникновением элементарного несоответствия между введённой учащимся информацией и запрограммированным ответом в тесте, поскольку задания, подразумевающие подобные ответы, в обязательном порядке перепроверялись преподавателем вручную, о чём заблаговременно были предупреждены обучающиеся (рис. 22).

В целом 96% обучающихся отметили, что выполнять задания курса было интересно, хотя возникающие трудности студентов раздражали. Несмотря на тот факт, что материал дисциплины, представленный с помощью компьютерных и интернет-технологий, разработанные к нему упражнения, а также подобранный дополнительный материал с заданиями помогли достичь поставленных целей обучения, что отметил 71% обучающихся, «живое общение с преподавателем» является, по

мнению студентов незаменимым, и целесообразно интегрировать в очные практические занятия/семинары элементы ДО или использовать их в качестве внеаудиторных заданий.



Рис. 22. Опрос

Авторы глубоко убеждены в том, что всестороннее изучение проблемы интеграции традиционного и онлайн-обучения в современном вузовском образовании является крайне актуальным и имеет большое практическое значение, поскольку может содействовать разработке стратегий её решения. В этой связи особенно ценным представляется изучение мнения преподавателей вузов об их личном опыте и проблемах обучения в обновленном формате. Авторами была выдвинута рабочая гипотеза о том, что опыт, накопленный в период экстренного онлайн-обучения, не мог не наложить отпечаток на организацию занятий при возвращении к проведению занятий в формате «оффлайн» у студентов очной формы обучения. С целью подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы и выявления основных тенденций в изменении организации учебного процесса при возврате к традиционной форме проведения занятий был проведен опрос преподавателей. Специально разработанный для целей нашего исследования опросник содержал вопросы, касающиеся специфики: 1) допандемийного периода обучения студентов; 2) периода экстренного проведения занятий в онлайн-формате; 3) периода возвращения к традиционному оффлайн-формату проведения занятий.

По данным опроса, современные компьютерные технологии и цифровые ресурсы использовались всеми преподавателями при проведении занятий (30% опрошенных) и/или для организации самостоятельной работы обучающихся (80% опрошенных) **до периода пандемии**. Если говорить о наличии электронных курсов на базе LMS Moodle, предназначенных для онлайн работы в ЭИОС вуза (как это было в период экстренного онлайн-обучения, связанного с ситуацией пандемии), то таковых ни у кого из опрошенных преподавателей не было. Таким образом, можно заключить, что преподаватели кафедры применяли в работе различные современные цифровые ресурсы, однако данные технологии не представляли собой единый стандартизированный электронный курс, размещенный на электронном портале вуза.

С возникновением чрезвычайной ситуации пандемии и **экстренным переводом всего образовательного процесса в ЭИОС** каждый из респондентов-преподавателей создал курсы по своим дисциплинам на платформе *Moodle* в соответствии с учебными программами для проведения практических онлайн-занятий. Все опрошенные отметили, что за период онлайн-обучения наполнили свои курсы большим количеством дополнительного учебного материала, в том числе учебными видео и аудиоподкастами, тестами и пр. По мнению респондентов, данный учебный материал представляет собой ценный образовательный ресурс, который позволяет эффективнее построить онлайн-работу в тесном сотрудничестве с обучающимися и получить результаты, приближенные к результатам традиционного обучения в аудитории. Преподаватели подчеркнули, что за период онлайн-обучения они получили опыт работы, не сравнимый по интенсивности с каким-либо другим предыдущим профессиональным опытом.

Показательно, что все участники опроса заявили, что **после возвращения учебного процесса к традиционному формату** в сентябре 2021 года, они продолжили активно использовать материал своих электронных курсов как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы. Результаты опроса продемонстрировали, что часть респондентов-преподавателей чередует на практических занятиях аудиторную работу и работу обучающихся в электронной среде. Поскольку студенты используют собственные смартфоны и планшеты, то нет необходимости работать в специально оборудованных аудиториях. По нашим наблюдениям, обучающиеся уже вполне адаптированы и интегрированы в цифровое образовательное пространство. Они чувствуют себя достаточно уверенно в цифровой среде и не испытывают неудобства в связи с необхо-

димостью «перемещаться» из аудитории в электронную среду в ходе занятия. 70% преподавателей считают, что текущий контроль удобнее проводить с использованием тестов в созданных ими курсах, так как это позволяет существенно сэкономить время на занятии. 60% опрошенных при работе на занятии с обучающимися обращаются к материалам электронного курса на этапе введения нового лексико-грамматического материала, 80% преподавателей работают со студентами в электронном курсе при закреплении нового лексико-грамматического материала. Также наличие электронного курса дает возможность организовать самостоятельную работу обучающихся как в аудитории под руководством преподавателя, так и во внеаудиторное время.

Все преподаватели кафедры отметили, что наличие такого ресурса, как курс по дисциплинам, разработанный на базе *LMS Moodle*, значительно расширяет возможности обучения при проведении занятий традиционного формата, так как это экономит аудиторное время, делает занятие разнообразнее и интереснее, дает возможность обеспечить индивидуальный подход при проведении, например, самостоятельной работы. По мнению респондентов, сбалансированное сочетание в ходе занятия работы в ЭОИС с работой в традиционном формате положительно мотивирует студентов. Очевидно, именно поэтому 80% респондентов-преподавателей указали, что продолжают дополнять свой электронный курс новым учебным материалом, несмотря на то, что острой необходимости в этом уже нет, так как работа проводится в аудитории, а существующий объем накопленного материала является достаточным. Согласно данным опроса, около 70% преподавателей не готовы полностью отказаться от использования учебного контента своих электронных курсов при проведении занятий и вернуться к формату обучения допандемийного периода. Подавляющее большинство респондентов подтвердили свою готовность конструктивно использовать приобретенный опыт работы для дальнейшей оптимизации учебного процесса.

Заключение

Резюмируя результаты нашего исследования, отметим, что преобразование нового времени, с которыми столкнулась не только наша страна, но и весь мир в области образования, заставили искать новые способы преподавания, основанные на интеграции традиционных и онлайн-форм обучения. Анализ теоретической литературы позволил убедиться, что рассматриваемая проблема находится в центре внимания научно-педагогического сообщества. Важнейшую задачу представляет разработка терминологического аппарата, необходимого для описания

специфики педагогики новейшего времени. Преподавателями накоплен огромный опыт организации и проведения практических занятий в электронной образовательной среде *LMS Moodle*, создания электронного образовательного контента и пр. Сегодня этот опыт активно используется на традиционных аудиторных занятиях и при организации самостоятельной работы студентов. Онлайн-обучение в электронной образовательной среде на базе *LMS Moodle* является теперь важным инструментом для повышения эффективности преподавания. Для обучающихся преимущества использования *LMS Moodle* состоят в высоком уровне мобильности платформы, вход на которую можно осуществить с любого устройства, включая смартфон и планшет, что обеспечивает удобный режим обучения, возможность выбора индивидуальной траектории самостоятельной работы, повышает мотивацию, развивает самодисциплину и навыки самостоятельной работы. Для преподавателей использование технологий *LMS Moodle* дает возможность активизировать познавательную деятельность студентов, повысить их роль в образовательном процессе, помочь им раскрыть самообразовательный потенциал и т.д.

Результаты проведенного исследования всецело подтверждают тот факт, что в вузе наметилась тенденция «гибридизации» образовательного процесса, которая выражается в гармоничном сочетании методик традиционного и цифрового образования.

Полагаем, что отмеченные тенденции получат дальнейшее развитие и, возможно, приведут всю систему вузовского образования к существенной трансформации, но для этого потребуются время и интенсивные научно-методические исследования. В частности, перспективной для последующих научных исследований в русле новой педагогики постпандемического периода представляются следующая проблематика: анализ и синтез опыта глобальной цифровизации образовательного процесса; специфика внедрения новых технологий, хорошо зарекомендовавших себя в период дистанционного обучения; терминология метаязыка педагогики новейшего периода; разработка нормативно-правовой базы современной системы образования; разработка единых стандартов учебных программ с учетом применения нового «гибридного» формата обучения.

Глава 4. Методики и практики профессионально ориентированного обучения иностранным языкам периода пандемии

4.1. Проблемы социализации участников образовательного процесса в условиях пандемии

Положение дел в сфере высшего образования как нельзя лучше отражает процессы, происходящие в тот или иной период развития социума. Вузовская система выступает своеобразной лакмусовой бумажкой, реагирующей на все объективные воздействия внешней среды. Одним из таких факторов, кардинально повлиявших на мировое сообщество в целом и на российский социум как неотъемлемую часть геополитической мозаики, является распространение коронавирусной инфекции в глобальном масштабе и последующих попыток со стороны государства препятствовать распространению заболевания. Принятие ряда коронавирусных ограничений отразилось в том числе и на образовательном процессе.

Наряду с положительными тенденциями, включающими в себя развитие дистанционных образовательных технологий, разработку новых подходов к преподаванию ряда дисциплин, предполагающих дистанционный и смешанный формат обучения и дающих возможность развитию сетевого обучения с привлечением специалистов не только из других вузов страны, но и представителей профессорско-преподавательского состава зарубежных вузов [Kotsyubinskaya, L.V et al., 2021], можно отметить и наличие негативных последствий организации учебного процесса в ситуации пандемии.

Наиболее объективным показателем успешности освоения образовательной программы обучающимися является промежуточная аттестация. Для того, чтобы определить степень влияния вынужденного внедрения ряда коронавирусных ограничений были проанализированы результаты промежуточной аттестации четырех групп студентов бакалавриата направления подготовки 45.03.02 Лингвистика, профиль Перевод и переводоведение ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина». Рассматриваемый период включает 4 семестра:

- 1 семестр 2019 – 2020 учебного года с традиционным очным форматом обучения;
- 2 семестр 2019 – 2020 учебного года с полным переходом в марте 2020 на дистанционное обучение;
- 1 семестр 2020 – 2021 учебного года с применением смешанного формата обучения на протяжении первых двух месяцев семестра и последующим переходом на дистанционную форму обучения в ноябре 2020;
- 2 семестр 2020 – 2021 учебного года с применением дистанционных образовательных технологий в начале семестра и последующим переключением на смешанный формат обучения в марте 2021.

Первая группа обучающихся включает в себя 37 студентов, в 2019 – 2020 учебном году поступивших на первый курс университета и в 2020 – 2021 году продолжающих обучение на втором курсе. Вторая группа обучающихся состоит из 32 человек, в 2019 – 2020 учебном году являющихся студентами 2 курса, в 2020 – 2021 учебном году продолжающих обучение на третьем курсе. В третьей группе – 52 человека, обучающихся в 2019 – 2020 учебном году на третьем курсе, продолжающих обучение в 2020 – 2021 году на четвертом курсе. Четвертая группа представлена 35 студентами четвертого курса, окончившими университет во втором семестре 2019 – 2020 учебного года.

В процессе анализа результатов промежуточной аттестации студентов в указанный период был высчитан средний балл каждой группы за каждый семестр. На основе полученных данных был построен график, отражающий изменения среднего балла группы в тот или иной период обучения и выявлены некоторые тенденции, на наш взгляд, наглядно иллюстрирующие влияние целого ряда факторов на успешность освоения образовательной программы обучающимися (График 1).

Рассмотрим полученные данные более подробно. В первый год обучения у студентов первой группы отмечается некое незначительное изменение среднего балла. Затем студенты продемонстрировали достаточно резкий спад в освоении образовательной программы, последовавший сразу после введения коронавирусных ограничений, с 4,639 в первый семестр 1 года обучения до 3,846 в 1 семестр второго года обучения. После введения смешанного формата наблюдается некоторая положительная динамика среднего балла, который увеличивается до 3,994 к концу второго курса. Однако, стоит отметить, что несмотря на внедрение смешанного формата, средний балл в конце второго года обучения остается все же более низким, чем средний балл первой сессии.

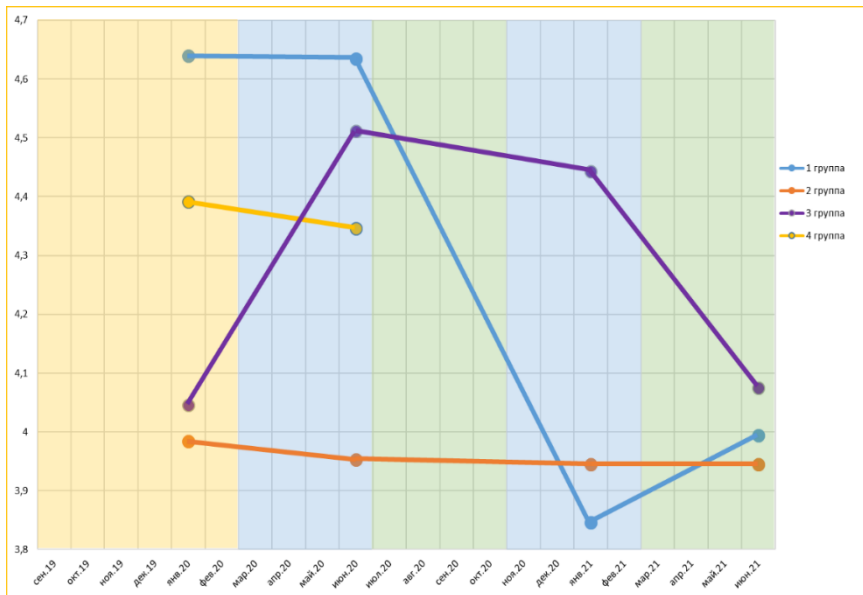


График 1. Динамика среднего балла обучающихся

Полученные результаты в числовом выражении представлены ниже (Таблица 1).

Таблица 1

Средний балл обучающихся в период с 2019 – 2020 учебного года по 2020 – 2021 учебный год

Период	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
1 семестр 2019 – 2020 учебного года с традиционным очным форматом обучения	4,639	3,984	4,046	4,391
2 семестр 2019 – 2020 учебного года с полным переходом в марте 2020 на дистанционное обучение	4,634	3,953	4,511	4,346
1 семестр 2020 – 2021 учебного года с применением смешанного формата	3,846	3,945	4,443	

Период	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
обучения на протяжении первых двух месяцев семестра и последующим переходом на дистанционную форму обучения				
2 семестр 2020 – 2021 учебного года с применением дистанционных образовательных технологий в начале семестра и последующим переключением на смешанный формат обучения	3,994	3,945	4,075	

Любопытные результаты были получены при анализе промежуточной аттестации студентов второй группы. Несмотря на то, что некоторое снижение среднего балла отмечается на протяжении всего рассматриваемого периода, оно не является сколько-нибудь значительным.

Что касается результатов учащихся третьей группы, то можно отметить также достаточно активное снижение среднего балла группы, начиная со второго периода обучения с 4,511 во втором семестре 2019 – 2020 учебного года до 4,075 в конце 2020 – 2021 учебного года. Однако, в отличие от студентов первого курса, учащиеся третьего курса в 2019 – 2020 учебном году продемонстрировали достаточно существенный прогресс в освоении образовательной программы.

Наконец, у представителей четвертой группы также наблюдается некоторая отрицательная динамика среднего балла во втором семестре после введения дистанционного формата обучения.

Чем могут быть обусловлены полученные данные? Как описанные выше изменения условий ведения образовательной деятельности повлияли на результат освоения образовательной программы у представителей разных курсов? От чего зависит успешность формирования профессиональных компетенций обучающихся?

Как отмечают зарубежные и отечественные исследователи, одним из ключевых факторов успешного обучения является сформированность так называемой социальной и организационной (профессиональной) самоидентификации обучающегося [Wilkins et.al., 2015, p. 5]. Под соци-

альной самоидентификацией понимается процесс отождествления индивида с какой-либо социальной группой. Социальная интеграция, предполагающая ежедневное общение обучающихся в университете [Воробьев, 2003, с. 160], способствует повышению уровня мотивации обучающихся, позволяет раскрыть потенциал студента, повысить уровень самооценки, способствует формированию значимых ценностей и, как следствие, становлению полноценной личности, что проявляется в том числе и в успешной образовательной деятельности [Wilkins et al., 2015, p. 4; Бочкарников, 2012, с. 148; Бондарчук, 2013, с. 5; Воробьев, 2003, с. 160].

Отмечается, что немаловажным фактором успешной образовательной деятельности является и чувство удовлетворения, возникающее у студента в результате адекватной оценки его работы референтными группами – другими обучающимися и преподавателями [Wilkins et al., 2015; Cheng et al., 2016; Быстрицкая, Бурханова, 2015, с. 6].

Организационная (профессиональная) самоидентификация предполагает самоотождествление обучающегося с вузом, что проявляется не только в восприятии своей личности как части образовательного сообщества, принимающего его ценности, участвующего в достижении общих целей [Wilkins et al., 2015, p. 4 – 5], но и «в формировании позитивного отношения человека к профессии и отождествление себя с представителями этой профессии» [Бочкарников, 2012, с. 148].

Несмотря на то, что оба фактора являются неотъемлемым условием успешного обучения, С. Вилкинс все же подчёркивает, что организационная (профессиональная) самоидентификация более значима для успешного обучения [Wilkins et al., 2015, p. 13 – 14].

Если формирование социальной самоидентификации в большей степени зависит от способности личности интегрироваться в социальную среду, от тех или иных ее индивидуальных параметров, то организационная (профессиональная) самоидентификация является результатом внешнего воздействия, в первую очередь со стороны профессорско-преподавательского состава, в задачи которого входит разработка и внедрение различных педагогических и дидактических методов, приемов, инструментов, которые «побуждают студентов к активной, продуктивной деятельности» [Быстрицкая, Бурханова, 2015, с. 10].

Одним из ключевых факторов в формировании и социальной, и организационной (профессиональной) самоидентификации играет коммуникация. По замечанию З.Н. Хабибуллиной, «посредством коммуни-

кации осуществляется социализация как важная характеристика формирования общественного сознания, выработки социокультурных ценностей и мировоззрения личности» [Хабибуллина, 2018, с. 537].

Формирование коммуникативной компетенции обучающегося обусловливается ФГОС ВО, где коммуникация рассматривается как универсальная компетенция, в результате достижения которой выпускник способен «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [см., например, ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика].

Индикатором достижения данной компетенции является осуществление коммуникации в цифровой среде для достижения профессиональных целей и эффективного взаимодействия. В условиях пандемии электронная коммуникация – это ключевое звено в межличностном взаимодействии участников образовательного процесса, оказывающее значительное влияние на результативность и эффективность учебного процесса в целом

Следует заметить, что коммуникация в цифровой среде имеет как преимущества, так и недостатки. С одной стороны, она максимально отвечает запросам современного образовательного пространства. Более того, как замечает Ю.А. Лях, электронная коммуникация позволяет преодолеть проблемы, которые вызывают определенные трудности и невозможны для решения в традиционных формах обучения [Лях, 2021]. Речь здесь идет о разработке электронных образовательных ресурсов, применении в учебном процессе новейших информационно-коммуникационных средств, что в конечном итоге значительно расширяет горизонты учебно-воспитательного процесса в вузе.

С другой стороны, как справедливо замечает М.Н. Володина, в условиях интенсивного развития цифровой среды возникает опасность «злоупотребления потенциалом, который предоставляют новые информационные технологии» [Володина, 2011, с. 17]. Данная опасность, по утверждению специалиста, обусловливается распространением вируса антикультуры [там же]. Одним из способов преодоления этого вируса является формирование у обучающихся коммуникативной культуры (в том числе в цифровой среде) как составляющей культурной компетентности.

Коммуникативную культуру трактуют по-разному: как часть общей культуры личности, как часть управленческой и профессиональной культуры, как социально-творческую деятельность людей, а также как

совокупность знаний, умений и навыков в области организации взаимодействия людей [Коростылева, 2014, с. 147]. Рассмотрение коммуникативной культуры в ее деятельностном аспекте как «профессионально-коммуникативной деятельности людей» [Коростылева, 2014, с. 47] позволяет назвать помехи (как на вербальном, так и на невербальном уровне), препятствующие эффективной коммуникации в рамках образовательного процесса.

Показательным в этом плане является коммуникативная модель, в которой коммуникаторами выступают преподаватель и студент, а каналом передачи информации – электронные средства. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что коммуникативные помехи возникают в результате несоблюдения личных и пространственно-временных границ. Это порождает, как правило, эмоциональный барьер, соотнесенный с такими экстралингвистическими понятиями, как «рабочий – нерабочий день», «рабочее – нерабочее время», «своевременность – несвоевременность предоставления информации», «средство и способ передачи информации».

Еще один барьер сопряжен со стилем общения (стилистический барьер), когда один из участников коммуникативного процесса игнорирует стилевые маркеры общения, например, отсутствие в письме приветствия, обращения, подписи, выбор неадекватных ситуации общения языковых средств. Основным инструментом преодоления обозначенных барьеров является формирование коммуникативной культуры как фактора в значительной степени, повышающего эффективность образовательного процесса как в традиционных, так и цифровых условиях.

Нельзя не согласиться с тем, что традиционный образовательный процесс, предполагающий полноценное очное обучение, не только способствует формированию социальной и организационной (профессиональной) самоидентификации обучающихся, но закрепляет навыки коммуникативной культуры, что является неременным условием для успешного освоения образовательной программы и формирования профессиональных компетенций.

Вынужденное изменение формата ведения образовательной деятельности в период пандемии, полный переход на дистанционное обучение или работа в смешанном очно-дистанционном формате существенно затрудняет формирование описанных выше характеристик. Это негативно отражается как на результатах промежуточной аттестации, так и на процессе коммуникации, свидетельствует о несформированности коммуникативной и профессиональной компетенций.

Очевидно, что степень сформированности описанных выше параметров прямо пропорциональна сроку обучения в вузе, следовательно, результаты освоения образовательной программы у студентов старших курсов должны быть в меньшей степени подвержены влиянию негативных объективных факторов.

Так, у представителей первой группы, уровень сформированности социальной и организационной (профессиональной) самоидентификации минимальный, что и обусловило резкое снижение результатов.

В случае со второй группой, на первый взгляд, не наблюдается сколько-нибудь заметных изменений среднего балла. Однако при ближайшем рассмотрении был выявлен очень неоднородный состав данной группы студентов в отличие от других достаточно гомогенных групп учащихся. Представители данного курса четко разделяются на две подгруппы – мотивированных и менее мотивированных студентов. Дополнительный анализ результатов с учетом мотивированности обучающихся в данной группе показал, что мотивированные студенты в меньшей степени подвержены влиянию внешних факторов, что свидетельствует об устойчивости их социальной и организационной (профессиональной) самоидентификации уже на втором курсе. Результаты менее мотивированных студентов свидетельствуют об обратном, что и представлено в таблице 2.

Таблица 2

Средний балл обучающихся 2 группы в период с 2019 – 2020 учебного года по 2020 – 2021 учебный год

Период	1 подгруппа (мотивированные студенты)	2 подгруппа (менее мотивированные студенты)
1 семестр 2019 – 2020 учебного года с традиционным очным форматом обучения	4, 409	3, 762
2 семестр 2019 – 2020 учебного года с полным переходом в марте 2020 на дистанционное обучение	4,636	3,595
1 семестр 2020 – 2021 учебного года с применением смешанного формата обучения на протяжении первых двух месяцев семестра и последующим переходом на дистанционную форму обучения	4,471	3,610
2 семестр 2020 – 2021 учебного года с применением дистанционных образовательных технологий в начале семестра и последующим	4,163	3,743

переключением на смешанный формат обучения		
--	--	--

Несмотря на достаточно высокий уровень социальной и организационной (профессиональной) самоидентификации студентов третьего курса, подтверждаемой результатами промежуточной аттестации в 2019 – 2020 учебном году, показатели 2020 – 2021 года свидетельствуют о деструктивном влиянии замены полноценного очного обучения на дистанционный или смешанный формат.

Некоторое снижение показателей в четвертой группе говорит о достаточно высоком уровне сформированности всех параметров, необходимых для успешного обучения.

Можно сделать вывод, что в условиях пандемии вынужденные меры по реорганизации образовательного процесса напрямую влияют на успешность освоения образовательной программы. В первую очередь, максимальному воздействию подвержены студенты первого года обучения и студенты, не обладающие достаточной мотивацией. Как показывает анализ, достаточно высок риск утраты сформированных навыков и у студентов третьего года обучения. Полученные результаты необходимо учитывать как администрации вуза при развитии материально-технической базы, так и представителям профессорско-преподавательского состава при разработке новых методов подачи материала и освоении новых образовательных технологий.

4.2. Технологии и практики лингвистического обеспечения информационной безопасности организации

В стремительно развивающемся мире вопрос информационной безопасности стоит достаточно остро, потому что информация – ресурс, обладание которым является необходимым для становления и в некоторых случаях доминирования личности, компании, государства.

Определение информационной безопасности в основном выведено в контексте компьютерной безопасности, потому что считается, что угрозы для информации, в основном, хищение или искажение данных, происходят с помощью информационных технологий.

При рассмотрении понятия "информационная безопасность" в отрыве от информационных технологий внимание акцентируется на практике предотвращения раскрытия, изменения, искажения сведений об организации и ее сотрудниках, что и предусматривается в контексте направленности программ магистратуры [Яснев, 2017].

Информационная безопасность может обеспечиваться различными способами и, несмотря на то, что в большинстве своем эти способы связаны с информационными технологиями, в настоящий момент используются и другие инструменты ее защиты. Сегодня заговорили в этом контексте и о лингвистике, профессиональной коммуникации, средствами которых можно как подорвать безупречный имидж компании, так и служить поддержанию ее позитивной репутации.

Таким образом, лингвистическое обеспечение информационной безопасности – это комплекс лингвистических действий, направленных на защиту информационной безопасности организации в том числе. Для того, чтобы овладеть умениями ориентироваться в информационном пространстве, грамотно воспринимать, понимать, анализировать и оценивать получаемую информацию, а также осознавать последствия ее влияния на личность, организацию и общество в целом, предлагается рассмотреть ряд технологий и стратегий, овладение которыми формирует информационно-аналитическую компетенцию, способствует адекватному анализу и оценке получаемой информации не только у будущего специалиста, но и гражданина общества в целом.

Технология герменевтики как средство обеспечения информационной безопасности организации

Наиболее актуальной в информационной безопасности организации является проблема намеренного или ненамеренного разглашения информации третьим лицам и дискредитации самой организации или ее сотрудников собственно сотрудниками, что проявляется в различных формах информации, скрытно или явно представленной в каком-либо тексте, письменном или устном. Понятия разглашения или дискредитация очевидны и не нуждаются в дополнительном определении. Для предотвращения такого рода нарушений существуют различные юридические нормы, как, например, контракты и соглашения о неразглашении. Для интерпретации скрытого разглашения и дискредитации необходимо владеть особыми лингвистическими технологиями, такими как герменевтика (технология толкования).

В герменевтике выделяют такие ключевые понятия, как «текст», «интерпретация», «понимание», «объяснение» и «смысл» [Пискунова, 2019]. Именно поиск истинного смысла сообщения является конечной целью применения данной технологии.

Для толкования какого-либо текста необходимо опираться не только на лингвистические, но и на экстралингвистические признаки и факторы, прежде всего для того, чтобы выяснить, был ли у сотрудника

мотив совершить нарушение информационной безопасности организации. Поэтому, прежде чем приступить к собственно анализу текста, нужно изучить личность автора, ситуацию, контекст, цели сообщения, мотив, аудиторию, чтобы из множества вариантов интерпретации остановиться на той, которая ближе всего к реальности. Герменевтикой могут пользоваться и специалисты, осуществляющие контроль за уже вышедшими текстами, и сотрудники для предотвращения ненамеренного разглашения или искажения информации, касающейся организации.

Одним из методов технологии герменевтики является герменевтический круг: понимание целого текста посредством его частей и наоборот. Интерпретация и объяснение смысла невозможно без использования герменевтического круга. Однако Фридрих Шлейермахер, философ, который разработал герменевтику в виде теоретической системы, считал, что мысль бесконечна. Повторное возвращение от целого к части и наоборот углубляет понимание, подчиняя целое постоянному развитию. В первую очередь он акцентировал свое внимание на культурной герменевтике и объяснении смыслов текстов древности, однако его идеи применимы и в отношении текстов современности [Шлейермахер, 2004]. Исследователь утверждал, что объяснить текст можно с помощью изучения системы текстов, имеющих общие с исходным текстом признаки. Кроме того, ученый считал экстралингвистические параметры важной составляющей герменевтического анализа.

Согласно исследованиям ряда ученых (Н.А. Белова, Н.Г. Солдатова, Ю.И. Трушкина, Н.А. Симбирцева), герменевтическая технология работы с текстом схожа с процессом перевода, за тем исключением, что конечный текст составляется на том же языке, что и производный [Пискунова, 2019].

Если упростить этапы герменевтической технологии, можно сделать вывод, что герменевтика предполагает понимание текста (истолкование) и интерпретацию текста (оценку). Понимание текста предполагает предпонимание (учет экстралингвистических параметров). Толкование же, по мнению П. Рикера, носит диалогический характер и предполагает способность поставить себя на место автора, после чего объяснить смысл текста [Рикер, 1995].

Для тренировки применения технологии герменевтики можно представить различные ситуации (кейсы). Например:

1. Elena is 27 years old; she has been working in the organization for 4 years. She is smart, but feels that her supervisor does not appreciate her abilities and efforts. She writes a post on social media:

«Oh, Lord, how difficult it is with these old men who only think how to humiliate you while you honestly clean up their mess»

Analyze the situation and answer whether Elena's post can discredit her organization.

2. Alex is 40 years old. He is constantly late and submits his assignments later than he should, but he loves his job. During a meeting with friends, he says to a friend who does not work for his organization these words:

«I'm so tired! I worked late yesterday, trying to choose which hotel to book for the boss, cause he is so picky. The room must have three towels, a cup of olives, four staplers and women's slippers.»

Analyze the situation and answer whether Alex has violated the non-disclosure of information regarding his work.

Таким образом, с помощью применения технологии герменевтики можно интерпретировать различные тексты, в том числе и с целью обеспечить информационную безопасность организации, но следует учитывать, что такая технология не обладает абсолютной точностью и не гарантирует истинность результата. Кроме того, для применения любой технологии необходимо в полной мере владеть ею, поэтому обязательными являются тренировки данной технологии перед началом ее использования.

Технологии равностатусной межкультурной коммуникации

Исследование по отбору технологий, адекватных задаче, определенной направленности программ магистратуры Финансового университета при Правительстве Российской Федерации по направлению «Лингвистика» – *Лингвистическое обеспечение информационной безопасности организации* фокусирует внимание на стратегиях и тактиках в профессиональной межкультурной коммуникации, предложенных Н.В. Барышниковым. Его учебник и публикации [Барышников, 2018, 2020] посвящены проблеме равностатусной межкультурной коммуникации и ее стратегиям, востребованность в которых подтверждается отсутствием аналогичных крупных работ на данную тему.

Определение межкультурной коммуникации, представленное Верещагиным Е.М., Костомаровым В.Г. [Верещагин, Костомаров, 2005], долгое время оставалось центральным в данном контексте, так как их трактовка об адекватном взаимодействии представителей различных культур практически универсальна. И сегодня ее можно отнести как к ситуации межкультурной коммуникации, так и ситуации взаимодействия профессионалов – специалистов, для кого язык общения является

родным. Акцентуация на межкультурной коммуникации не отдаляет целевое исследовательское поле – *обеспечение информационной безопасности организации*, так как межкультурная коммуникация представляет собой процесс урегулирования международных конфликтов с использованием иностранного языка в ходе обсуждения вопросов, имеющих глобальное международное значение, так и вопросов регионального и корпоративного статуса.

В то же время правомерность и повышенный интерес к использованию стратегий и тактик, предложенных Н.В. Барышниковым в концепции равностатусной профессиональной межкультурной коммуникации, обоснован и в контексте обеспечения информационной безопасности организации, так как она осуществляется специалистами иностранного языка, которые потенциально могут взаимодействовать по вопросам международного, например, экономического сотрудничества. Это находит свое подтверждение и в ключевом определении равностатусной профессиональной межкультурной коммуникации, которая, по мнению Н.В. Барышникова, "строится на идеальной модели межкультурной коммуникации, в которой партнеры наделены одинаковыми полномочиями, уравниваются в правах" [Барышников, 2020, с.183]. Главной особенностью в отношении межкультурного общения в случае профессионального межкультурного взаимодействия многие ученые связывают с уровнем владения языком участниками межкультурного диалога. В условиях, когда один из участников диалога использует родной для него язык, а для другого считает его иностранным, который он изучил в вузе лингвистического профиля, их вербальное взаимодействие квалифицируется как профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом [Барышников, 2020].

Равностатусная межкультурная коммуникация противоречит существующим постулатам о том, что залогом эффективности диалога профессионалов в процессе межкультурного взаимодействия являются знания особенностей культуры страны изучаемого языка, устоев толерантности, а также требование к уровню владения иностранным языком, приравненному к уровню носителя языка.

Автор данной концепции акцентирует внимание на профессиональной деятельности международных работников, которым не следует прятаться за маску носителя языка, а представлять себя в межкультурном диалоге как полномочных представителей своей страны, как равноправных партнеров равностатусного межкультурного взаимодействия [Барышников, 2018].

Формирование толерантности к культуре страны изучаемого языка переходило границы нормы. Носитель языка мог применить, например, такую рабулистическую атаку, как *рефрейминг контекста* (по Барышникову), которая представляет собой намеренное использование лингвистически-психологических подтасовок и игру на коннотациях и разнице в окраске используемых слов, погружающих партнера по диалогу в вербальные ловушки. Становится очевидным, что в этой ситуации честный равноправный диалог со стороны такого партнера не предусмотрен. А с другой, даже высокий уровень владения иностранным языком, глубокое знание особенностей культуры страны партнера не является гарантом достижения успеха в переговорном процессе в отсутствие позитивных намерений его достижения.

Важными компонентом профессиональной межкультурной компетентности становятся инструменты, обеспечивающие лингвистическую информационную безопасность и вооружающие специалиста способностью распознать стратегии коммуникативной атаки и достойно, аргументированно отреагировать на нее.

Практической составляющей курса "Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранного языка" для выполнения задачи направленности программ магистратуры "Лингвистическое обеспечения информационной безопасности организации" стал поиск, отбор и применение стратегий и тактик профессиональной межкультурной коммуникации, которые можно применить как в условиях международного диалога, так и в рамках деятельности конкретной организации.

Существенную методическую копилку, представляющую широкий спектр коммуникативных технологий целевой тематики, предлагает Н.В.Барышников, ориентируясь, прежде всего, на равностатусную межкультурную коммуникацию или на подготовку коммуникативных стратегий, ей препятствующих [Барышников, 2018].

Для более полного понимания этих стратегий и возможности их применения в контексте не только международного контакта, но и с целью обеспечения лингвистической безопасности в организации, рассмотрим ряд из них.

Российская культура и менталитет нации не предусматривают ведение нечестного диалога с партнерами и использование манипулятивных уловок, однако участник переговорного процесса может быть вовлечен в предмет обсуждения, который не всегда соответствует действи-

тельности, заставляет сомневаться, а искусное убеждение и переубеждение, даже в заведомо ложной позиции, иногда помогает побеждать в спорах.

Актуальным становится изучение рабулистики – искусства изощренной аргументации, которое основано на манипуляциях, уловках и трюках для создания наиболее благоприятных условий общения. Для успешного переговорщика, компетентного коммуниканта важно не только распознать рабулистические атаки, но и овладеть стратегиями коммуникативной самозащиты, которые ориентированы на достижение поставленных задач и представлены следующими диадами стратегий:

- комплимент – остроумный ход;
- блеф – импровизация (экспромт);
- негативный императив – трансформация негативного императива в позитивный интерактив.

Рассуждая о характеристике комплимента, выражающего восхищение собеседником, ряд исследователей считают его интернациональным феноменом, на который позитивно реагируют представители различных культур [Ларина, 2009].

Чтобы комплимент сыграл свою дипломатическую роль, для этого надо соблюдать ряд правил стратегии проведения рабулистической атаки «комплимент», а именно:

- комплимент не должен содержать двусмысленность;
- для достоверности он должен отражать реальный имеющийся позитив (пусть в незначительном количестве);
- не следует преувеличивать достоинства партнера;
- не следует давать советы, рекомендации;
- комплимент должен быть неожиданным, метким, слегка оглушительным.

Специалист по межкультурной коммуникации, равно как и участник договорного процесса в организации, должен распознать суть услышанного комплимента, идентифицировать его скрытое содержание и, основываясь на своих профессиональных и ментальных способностях, подобрать наиболее адекватный ответ. В этом случае рекомендуется использовать стратегию «остроумный ход», которая используется для того, чтобы показать инициатору рабулистической атаки, что ее завуалированный смысл понятен. Среди возможных вариантов самозащиты можно назвать молчание, коммуникативную находчивость, коммуникативный бумеранг, но все они несут в себе смысл остроумного хода, пример которого приводит студент магистратуры.

Кейс 1

Во время международных переговоров, в которых обсуждаются вопросы, касающиеся поставки газа из одной страны в другую через газопровод, проходящий по территории стран – участников переговоров, представитель страны-экспортера газа аргументирует, почему этим странам выгодно подписать соглашение на проведение газопровода через их территорию, а также поставки газа всем странам, через границы которых будут проложены трубы. Некоторые страны-участники категорически против данной инициативы. Во время переговоров представитель страны-экспортера газа произносит фразу: «Мы стараемся для вас, чтобы зимой жители вашей страны чувствовали себя комфортно и хорошо». Предложите правильный ответ на следующие вопросы.

1) Какая стратегия коммуникативной атаки использовалась представителем страны-экспортера?

Варианты ответа:

a) комплимент; b) блеф; c) негативный императив; d) импровизация.

2) Какие стратегии коммуникативной защиты могут быть использованы представителями стран-участников, противников установки газопровода на их территории?

a) комплимент; b) негативный императив; c) блеф; d) остроумный ход.

В перечне приемов рабулистики можно выделить и такую универсальную стратегию, как *блеф*, который, с одной стороны, используется для создания благоприятного впечатления, а с другой – для того, чтобы не потерпеть коммуникативное поражение. Блеф особенно эффективен, когда он исполнен артистичными и эмоциональными личностями. Автор этого приема К. Бредемаер рекомендует использование его, считая, что удачный блеф лучше, чем мучительное поражение [Бредемаер, 2007]. Блеф содержит в себе и стратегию "комплимент" как не прикрытое, а, наоборот, преувеличенное восхваление. Компетентный коммуникант может применить в качестве ответной стратегии импровизацию или экспромт в виде меткой реплики или удачной цитаты.

В копилку профессиональных коммуникативных стратегий важно отнести и стратегию, которой должен владеть участник профессиональной коммуникации, компетентный переговорщик, это *стратегия атаки* «негативный императив», «трансформация негативного императива в позитивный императив». При этом название стратегии атаки "*негативный императив*" говорит само за себя и используется для оказания мощного давления на партнера, когда более дипломатичные и завуалирован-

ные шаги не действуют в сложном переговорном процессе. В лексический арсенал атаки включаются по Бредемайеру «слова-убийцы» [Бредемайер, 2007]. Это может демонстрировать ситуацию некой моральной сатисфакции от неудачных результатов переговоров/диалога.

Лингвистическими средствами нейтрализации негативного императива могут служить такие реплики, как «напротив», «как раз наоборот», «полная противоположность того, что вы сказали», «это ошибочная точка зрения» и т.п.

Приведем ряд ситуаций (кейсов), которые предполагают использование конкретных стратегий, способствующих обеспечению информационной безопасности организации.

Кейс 2

Во время переговоров представитель страны-экспортера при обращении к странам-участникам виртуозно восхваляет заслуги стран, выступающих против установки газопровода на их территории, намекает на абстрактные действия, которые приведут к общему положительному результату.

1) Какая коммуникативная стратегия считается универсальной и применена страной-экспортером?

а) комплимент; б) остроумный ход; в) *блеф*; д) трансформация негативного императива в позитивный интерактив.

Кейс 3

Страны-участники, выступающие против установки газопровода на их территории, не воспринимают точку зрения заинтересованных стран и страны-экспортера. Переговоры заходят в тупик. Представитель страны-экспортера произносит фразу: «Из-за такого необдуманного отрицательного решения обычные жители ваших стран могут замерзнуть от холода! Вы думаете только о себе...»

1) Какая стратегия используется для оказания мощного давления на партнера в затруднительной ситуации?

а) *негативный императив*; б) остроумный ход; в) *блеф*; д) трансформация негативного императива в позитивный интерактив.

2) Какую стратегию защиты могут выбрать страны-противники в качестве ответа на стратегию в первом вопросе?

а) негативный императив; б) импровизация; в) *трансформация негативного императива в позитивный интерактив*; д) остроумный ход.

Таким образом, рабулистические приёмы ответных стратегий, исследованные в контексте межкультурной профессиональной коммуникации, могут успешно применяться и в ракурсе целевой задачи – поиска

технологий обеспечения информационной безопасности организации лингвистическими средствами. С другой стороны, их рассмотрение обращено к технологии критического мышления, владение приемами которой позволяет понять и оценить информацию, а иногда раскрыть суть рабулистических атак и противостоять им.

Рассмотрение следующей группы рабулистических стратегий способствует формированию **критического мышления**, владение которым входит в перечень ключевых компетенций 21 века.

Так, получению достоверной информации препятствуют такие аргументы, в которых упоминаются не относящиеся к делу детали, преднамеренно указанные для того, чтобы опорочить партнера в глазах окружающих, подвергая сомнению его репутацию и репутацию его организации. Владение технологией критического мышления позволяет увидеть вербальные уловки, неточности, нарушение логики повествования, уход от главной темы, несогласованность с достоверными фактами.

Рабулистическая стратегия *Лицемерие*, выражающаяся демонстративной поддержкой прошлых неэтичных поступков, может быть реализована с помощью таких приемов критического мышления, как обнаружение вербальных уловок, нарушение причинно-следственной связи, так как лицемерие – преднамеренное расхождение внутренней и внешней аргументации.

Используемая политика *Двойных стандартов* – это не что иное, как рабулистическая стратегия, включающая оценку идентичных поступков на основе аргументов, событий и принципов, которые продиктованы избирательными намерениями коммуниканта, необъективно оценивающего достоинства одной стороны, предоставляющего недостоверные факты, наносящего ущерб репутации другой стороне. Ответом на данную стратегию могут быть умение отделить важное от главного, обнаружение смысловых пробелов, нарушающих причинно-следственную связь.

Исследование стратегий профессиональной межкультурной коммуникации, в ходе которой применяются рабулистические стратегии атак, искажающие информацию, показывает важность изучения их как средств транслирования недостоверной информации, с которыми сталкиваются участники профессионального диалога. И это означает, что **технология критического мышления** может использоваться в качестве инструмента обеспечения информационной безопасности организации.

Сегодня, в условиях, когда огромное количество информации доступно в Интернете важно уметь ориентироваться в информационном

пространстве, грамотно воспринимать, понимать, анализировать и оценивать получаемую информацию, осознавать последствия ее влияние на личность, организацию, общество в целом и иметь свою аргументированную точку зрения относительно происходящего. И все это говорит о необходимости владения критическим мышлением.

Интересно суждение о критическом мышлении, представленное в работе «Психология критического мышления» Дайана Халперн. Она акцентирует внимание на том, что «критическое мышление не означает критику, а предполагает разумное рассмотрение разнообразия решения проблемы с целью вынести обоснованные суждения, то есть «критическое» в этом смысле может пониматься как аналитическое мышление» [Халперн, 2000].

В контексте данного исследования актуальным становится формирование информационно-аналитической компетенции личности, которая способна понять и оценить предлагаемую ему информацию. Именно владение ею способствует обеспечению информационной безопасности организации. Главным ценностно-целевым условием успешной коммуникации является наличие интенции, желания передать сообщение, услышать партнера и прийти к консенсусу.

Е.А. Попова к числу умений технологии критического мышления, которые можно включить в компетенцию будущего специалиста в области международных экономических отношений, относит следующие умения:

- сопоставлять информацию из разных источников;
- учитывать и оценивать разные точки зрения, а также аргументированно доказывать и отстаивать свою точку зрения;
- вырабатывать, предлагать максимальное количество гипотез, версий и вариантов решения поставленных задач;
- взглянуть на проблемы под новым углом зрения,
- нестандартно мыслить в стандартных и неординарных ситуациях, быть способными работать как в творческом коллективе, так и самостоятельно. [Попова, 2014].

Ценностным ориентиром критического мышления присуще мышление оценочное и рефлексивное, аргументированное и логичное, которое базируется на исследовательской культуре, личном опыте и проверенных фактах.

Акцент на аксиологических характеристиках личности становится ведущим и при рассмотрении приведенных выше приемов, способствующих равностатусной межкультурной коммуникации, так как основным препятствием в поддержании равностатусного диалога и в до-

стижении взаимовыгодных договоренностей являются различия в *ценностных* ориентациях, которые порой приводят к непониманию и конфликтным ситуациям.

Устремленность к взаимовыгодному равностатусному партнерству, ориентированному на общечеловеческие ценности, служащие, в том числе, и обеспечению информационной безопасности организации, указывают на необходимость формирования и развития у обучающихся аксиологически ориентированных компетенций.

Равностатусность как аксиологическая стратегия иноязычного образования

Научное сообщество, отслеживающее направления современной образовательной и языковой политики, понимающее и порою предвосхищающее государственные и общественные интересы, заявляет о необходимости разработки аксиологических основ развития отечественного образования.

В условиях «глобальной деревни» происходит изменение внешнеполитических процессов и молодому поколению необходимо понимать вероятность столкновения с дезинформацией, фейковыми новостями и необходимость сохранения психоэмоционального и когнитивного аспектов здоровья, «привитого» сознания.

За последнее десятилетие образование активно рассматривается учеными как инструмент «мягкой силы», поскольку в дальнейшей профессиональной жизни выпускниками будут приниматься решения, исходя из сформированных у них в период обучения ценностей и морально-этических позиций [Торкунов А.В. 2012]. Роль образования в контексте обучения иностранным языкам связано традиционно с международным сотрудничеством и участием в международных научно-исследовательских проектах («перекрестные годы», межкультурные обмены), академической мобильностью, экспортом образовательных услуг (интернационализация образования), научной и публикационной активностью отечественных ученых. В то же время ценности, формируемые на протяжении обучения в вузе, определяют не только профессиональную траекторию, но и становятся основой формирования личностного становления, нравственно-этических позиций.

Таким образом, образование становится важнейшим политическим и политикообразующим ресурсом, являясь одновременно аксиологическим инструментом в эпоху глобализации с точки зрения государства, общества и самой личности.

Важно, что формирование компетенций в рассматриваемом контексте правомерно перенести и на внутренние контакты в организации и компании как компонентны корпоративной компетенции [Анзина, 2012].

Равностатусность как аксиологическая стратегия должна реализовываться уже с первого курса обучения и состоять в выстраивании партнерского поведения, например, преподавателя по отношению к обучающимся. Недавние социологические исследования доказывают приоритетность таких качеств преподавателя, как порядочность, доброта, эмпатия [Ратнер, 2007]. Главной идеей становится равенство в праве каждого познавать мир без ограничений [Мелентьева, 2018].

Привыкнув к равностатусному стилю поведения и паритетной манере вести диалог в вузе с педагогом и однокурсниками, выпускники перенесут этот принцип в профессиональную жизнь, что обеспечит выстраивание равностатусных партнерских отношений как в организации, так и на межправительственном и международном уровне с разнообразными социально-экономическими и политическими акторами.

В послевузовский период равностатусная межкультурная коммуникация является одним из ключевых механизмов устойчивости к инструментам «мягкой силы» и манипуляциям иностранных партнеров поскольку изначально четко определяет статус участников, цели и правила переговоров, не оставляя двусмысленности и/или надуманности темы или ситуации. И рассмотренные стратегии равностатусной межкультурной коммуникации способствуют формированию своей аргументированной точки зрения, своей жизненной позиции и ценностных ориентиров.

Обращение же к универсальным наднациональным ценностям, таким, как ценности человеческой жизни и уважение права на жизнь; ценности мира, поддержание глобального мира и недопущение конфликтов мирового масштаба; ценности экологической безопасности, проведение экологической политики и поощрение экологического поведения; сохранение уважения основных прав человека и гражданина становится актуальной задачей педагогического образования и первостепенной миссией иноязычного профессионального педагогического образования.

Образование следует рассматривать сегодня как важный политический ресурс, который позволит в будущем сохранить и обеспечить устойчивое социально-экономическое развитие государства за счет воспроизводства «человеческого фактора» [Воевода, Белогуров 2018]. Человеческий фактор остается важнейшим решающим механизмом построения диалога культур, межкультурного профессионального общения.

4.3. Смарт технологии в обучении иностранным языкам студентов неязыкового ВУЗа в период пандемии

Коммуникативно-ориентированное обучение направлено на использование языка в различных ситуациях и готовит студентов к использованию его в реальной жизни. Современные интерактивные технологии применительно к иностранному языку значительно повышают качество занятий, увеличивают усвоение материала и мотивируют обучающихся. Одним из преимуществ является обогащение содержания образовательного процесса и интерес со стороны обучающихся. Таким образом, использование современных технологий позволяет преподавателям и студентам учиться и работать в комфортной образовательной среде. Однако, технологии быстро устаревают, поэтому важно следить за последними разработками и использовать их в процессе обучения. Интернет, различные материалы и платформы открывают ряд возможностей для изучения и обучения языкам, поскольку большое количество материалов находится в открытом доступе. Преподавателю необходимо следить и разбираться в последних тенденциях, изучать современные ресурсы и программы, уметь ими пользоваться, предлагать студентам выполнение различных заданий с использованием новых технологий, а также научить студентов критически оценивать информацию и прагматически отбирать ценное и эффективное.

Среди новейших разработок на сегодняшний день Smart-технологии занимают одно из лидирующих мест в образовании. Ключевыми компетентностями в smart-обучении являются информационно-коммуникационная и технологическая. На смену «E-learning» приходит более новое явление, которое называется «Smart Education». Смарт-технологии неразрывно связаны со смарт-образованием. Под smart-образованием понимают «интерактивную обучающую среду на основе использования мобильных устройств с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном и открытом доступе. Smart означает: s- self-directed (самоориентированный), m- motivated (мотивирующий), a- adaptive (адаптированный под себя), r- resource (свободный источник), t- technology embedded (в комплекте с технологиями)» [Smart Learning Programme, 2014].

Существуют различные определения и подходы к понятию «smart-образование».

По мнению О. Ю. Рыбичевой, под Smart-образованием понимают образовательную парадигму, образовательную среду, образовательную

систему, образовательную сеть, образовательный процесс. Ключевой идеей является развитие образования, которое основано на реализации адаптивного учебного процесса и использовании информационных smart-технологий. Smart-образование является частью образовательной среды, включающей в себя smart-обучающихся и smart-педагогика. Smart- образование- это система, которая обеспечивает приобретение необходимых знаний, навыков, умений и компетенций с помощью сети Интернет, а также взаимодействие с окружающей средой и процессом обучения и воспитания. Главной отличительной особенностью является рассмотрение smart-образования как образования, реализуемого посредством сети Интернет, а также общими усилиями учебных заведений и профессорско-преподавательского состава на основе общих стандартов, соглашений и технологий [Рыбичева, 2019, с.77].

В. П. Тихомиров рассматривает понятие smart-обучение как комплекс образовательных процессов, методов и технологий. Smart в образовании предполагает использование таких технологий, как умная доска, доступ к ресурсам посредством интернета. Технологии дают возможность по-разному строить процесс обучения [Тихомиров, 2011, с. 24].

Smart-образование характеризуется наличием большого количества разнообразных источников, к которым можно отнести использование мультимедиа (аудио, видео, графика), а также способностью быстро адаптироваться под уровень и потребности слушателя [Дмитриевская, 2011, с. 5]. Smart-образование можно считать новой образовательной среде, поскольку smart-образование подразумевает осуществление деятельности с помощью интернета на основе общих стандартов.

Говоря о Smart-технологиях важно отметить, что под ними понимаются не только информация, но и знания. Благодаря знаниям можно создавать новые методы обучения, в основе которых лежат инновации и интернет.

А. В. Молотковой и В. Г. Костиной считают, что информационные технологии реализуются благодаря обмену опытом и взаимодействию с различными сервисами, web-сайтами и приложениями, благодаря которым возможно читать новости, просматривать видео, прямые эфиры и трансляции, обмениваться информацией, фото и видео файлами. [Молоткова, 2014, с. 108].

Л. А. Данченко и П. Ю. Невоструев выделяют следующие принципы smart-обучения: «мобильность процесса обучения; двусторонняя интеграция с социальными медиа; самопополняемость и самоактуализируемость; онлайн-консультации со специалистами-практиками; цепочка

совместного создания контента: студент – созидательный соавтор курса; синхронное изучение материала и реализация навыков в решении реальных бизнес задач в условиях социальной среды» [Данченко, 2014, с. 48].

Таким образом, можно выделить ряд ключевых преимуществ использования smart-технологий в обучении иностранному языку являются: общение с носителями языка, индивидуальный подход к обучению, обратная связь, свободный и быстрый доступ к информации, самостоятельная работа, мотивация к обучению, использование современных технологий, формирование коммуникативных компетенций, мобильность и доступность [Герасименко, 2012, с.11].

Тем не менее, можно выделить и недостатки. Главным недостатком называют отсутствие непосредственного общения между преподавателем и обучающимся [Панова, 2016, с.119].

Таким образом, применение Smart-технологий помогает развивать языковые способности обучающихся, повышает заинтересованность и мотивацию обучающихся благодаря видимому, реальному результату.

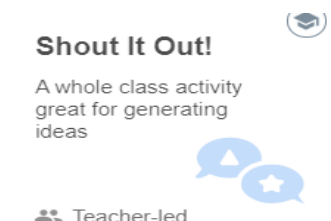
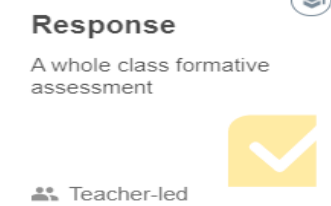
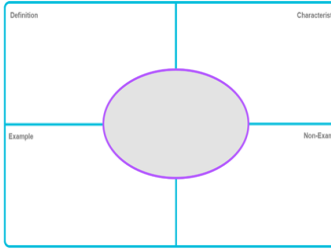

Рассмотрим одну из Smart-технологий применительно к занятиям по иностранному языку – Lumio by Smart, разработанную компанией SMART Technologies, мировым лидером по производству интерактивного оборудования.

Lumio by Smart – это приложение для цифрового обучения, которое помогает создавать активные увлекательные уроки, делиться опытом обучения и вовлекать студентов в образовательный процесс.

Основными преимуществами этого приложения является то, что можно легко преобразовать обычную лекцию и представить ее на устройствах студентов в браузере через команды Google или Microsoft. Веб-программное обеспечение предоставляет широкий спектр возможностей для взаимодействия с классом.

Рассмотрим проблему интеграции умных технологий на примере обучения лексики английского языка. Совершенно очевидно, что для применения любой умной технологии в учебном процессе крайне важно изучить ее методологическую ценность и проверить ее эффективность при решении дидактической задачи. Для разработки комплекса упражнений по обучению лексики студентов неязыковых вузов нами были отобраны наиболее методически ценные ресурсы, предоставляемые Lumio by Smart. В таблице 1 представлены результаты отбора ресурсов Lumio by Smart, описание их функций и соотношение ресурсов с этапами обучения лексики.

Ресурсы Lumio by Smart для обучения лексике

Этап обучения	Ресурс Lumio by Smart	Описание
<p>Подготовительно-разведывательный этап</p> <p>Цель: оценка имеющегося словарного запаса и проверка остаточных знаний лексики по изучаемой теме.</p>	<p>Shout It Out!</p> <p>A whole class activity great for generating ideas</p>  <p>Teacher-led</p>	<p>Ресурс позволяет учащимся поделиться своими идеями, ассоциациями по предложенной теме. Ресурс можно использовать для мозгового штурма (brainstorming).</p>
	<p>Response</p> <p>A whole class formative assessment</p>  <p>Teacher-led</p>	<p>Ресурс позволяет создать различные типы вопросов: множественный выбор, правда или ложь, открытый вопрос. Ресурс можно использовать для проверки фоновых знаний студентов о лексической единице (стиля, сферы употребления, коннотации, сочетаемости)</p>
<p>Оrientировочно-подготовительный этап</p> <p>Цель: ознакомление с новой лексикой.</p>	<p>Frayer Model</p> 	<p>Ресурс представляет собой инструмент, способствующий углублению понимания значения лексической единицы, развитию словарного запаса. Frayer Model дает ключевое слово или понятие в центре и место для примеров, определений и характеристик.</p>
<p>Ситуативно-стереотипизирующий этап</p>	 <p>Fill in the Blanks</p> <p>Students drag words or numbers into the blanks. It enhances deduction, composition, and memory.</p>	<p>Залпнение пропусков.</p>

Этап обучения	Ресурсы Lumio by Smart	Описание
<p>Цель: закрепление лексики в различных ситуациях и контекстах.</p>	 <p>Game Show Students take turns answering multiple choice or true and false questions. It's a fun way to review lesson content.</p>	<p>⦿ Викторины, множественный выбор, верно / неверно.</p>
	 <p>Match 'Em Up! Students match related items to enhance one-to-one correspondence and working memory.</p>	<p>⦿ Установление соответствия.</p>
	 <p>Super Sort Students sort items into two categories. It facilitates learning through classification, grouping, and logical thinking.</p>	<p>⦿ Классификация и группировка слов.</p>
<p>Вариативно-ситуативный этап</p> <p>Цель: употребление лексических единиц при порождении собственных высказываний.</p>		<p>Комбинация ресурсов Youtube и Templates позволяет импортировать любые тематические видео для создания викторины и организации обсуждения.</p>
<p>Рефлексия</p> <p>Цель: анализ эффективности усвоения лексики</p>	 <p>Handout Activities</p>	<p>Ресурс, предоставляющий набор инструментов, позволяющий эффективно организовать задания на рефлексии.</p>

Приведем описание организации работы по вышеописанному алгоритму со студентами первого года обучения неязыкового ВУЗа, изучающих лексику по теме “Traveling” в рамках дисциплины «Иностранный язык: Базовый курс».

I. Подготовительно-разведывательный этап

Ресурс Shout it out!

Студентам предлагается прокомментировать цитату «Путешествие делает мудрого человека лучше, а глупого – хуже», указав на свое согласие или несогласие, используя лексику по теме «Путешествия» (Рис.1).

Make a comment on the quote «Travel makes a wise man better, but a fool worse». Thomas Fuller. Write down your agreement or disagreement, giving the short reasons.

Travel makes a wise man better, but a fool worse. (Thomas Fuller)

Agree:

- explore new places
- experience different cultures
- learn new skills

Disagree:

- dangerous
- local tricks used on tourists
- expensive

Not sure:

- find yourself
- get away from it all (?) is it good?
- become more self-confident
- learn new skills

Рисунок 1. Работа с Shout it out!

Ресурс Response

Для того чтобы активировать ранее усвоенные тематические лексические единицы и собрать как можно больше идей, мыслей для дальнейшего обсуждения, студенты должны были ответить на различные типы вопросов, связанные с темой «Путешествия» (Рис.2).

Answer the questions related to the topic “Travel and tourism” using as many words from topic «Travel» as possible.

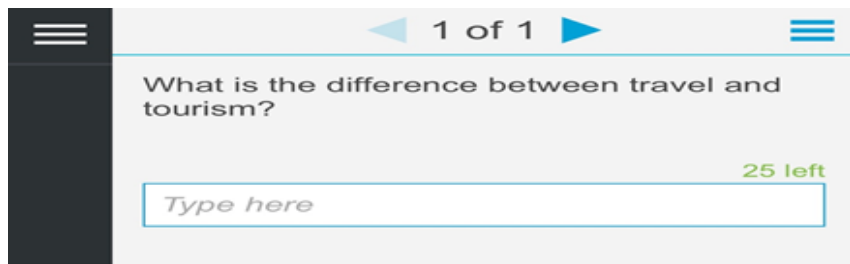


Рисунок 2. Работа с Response

II. Ориентировочно-подготовительный этап Ресурс Frayer Model

Новая тематическая лексика представлена в блоках Frayer Model (Рис.3), которые создаются учителями или учениками.

Fill in the word map «Accommodation» with a definition, characteristics, some examples and non-examples.



Рисунок 3. Работа с Frayer Model.

III. Ситуативно-стереотипизирующий этап

Имеет своей целью автоматизацию операций извлечения из памяти лексических единиц и формирование навыков оперирования ими в высказываниях. Задания на этом этапе носят, как правило, тренировочный, обзорный, воспроизводящий и практический характер. Особое внимание уделяется упражнениям, обеспечивающим восприятие и воспроизведение лексических единиц в контексте ситуаций речевого общения, которые иллюстрировали бы их употребление в реальной речи.

Ресурсы Fill in the Blanks

Учащимся предлагается заполнить пропуски приведенными ниже словами (Рис. 4).

Fill in the gaps with the words given.

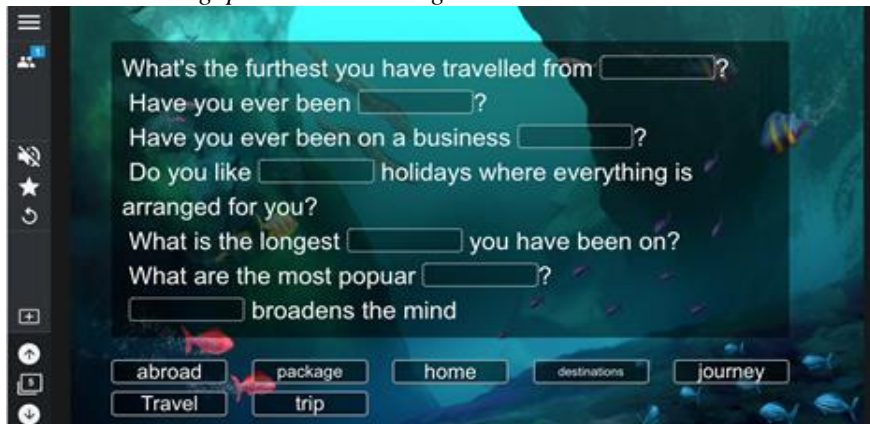


Рисунок 4. Работа с Fill in the Blanks.

Ресурсы Game show

Студенты делятся на две команды и соревнуются друг с другом, отвечая на вопросы по теме (Рис.5).

Answer the question and choose the correct answer.

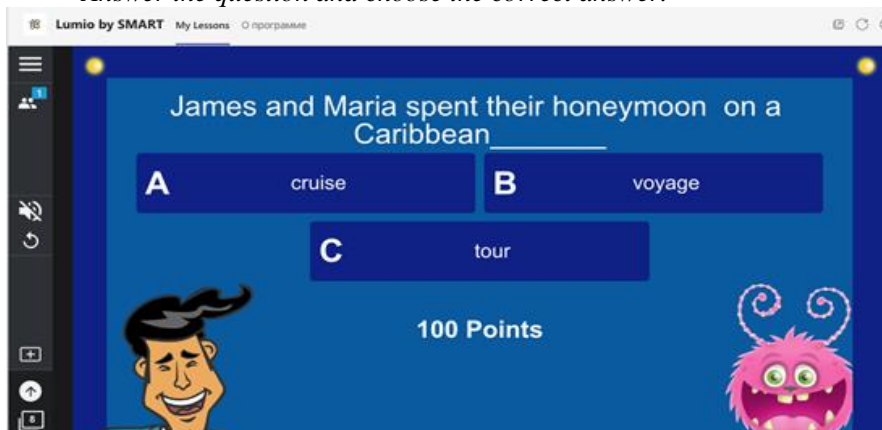


Рисунок 5. Работа с Game show.

Ресурс Match 'Em Up!

Учащимся предлагается сопоставить различные типы путешествий с определениями (Рис.6).

Match the type of travel with the definition.

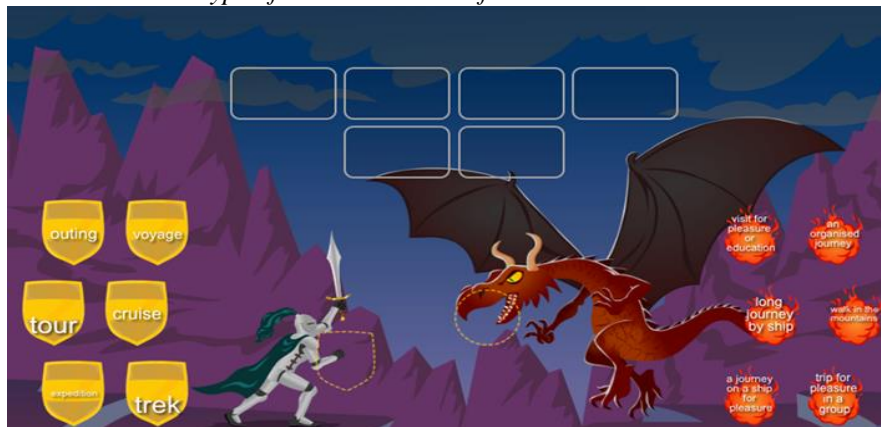


Рисунок 6. Работа с Match 'Em Up!

Ресурс Super Sort

Студентам предлагают распределить предметы, которые они берут с собой в кемпинг и на пляжный отдых (Рис.7).

Sort out the items which you take with you for the beach holiday and camping.

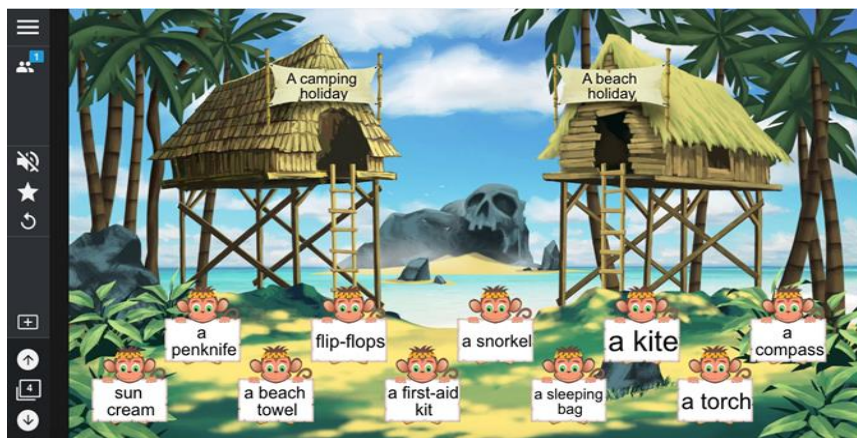


Рисунок7. Работа с Super Sort.

IV. Вариативно-ситуативный этап Ресурс YouTube + Team Quiz

Студентам предлагается посмотреть видео о жизни в Лондоне и принять участие в викторине с дальнейшим обсуждением темы (Рис.8).

Watch the video and choose the correct answer in the quiz.

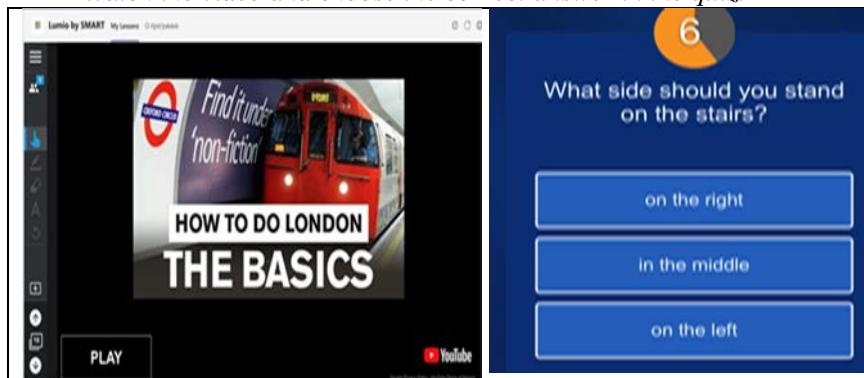


Рисунок 8. Работа с YouTube + Team Quiz

V. Рефлексия Ресурс Handout Activities

Студенты выписывают лексические единицы, которые они запомнили, группируя их в тематические блоки, а также выписывают фразы и выражения, которые вызвали трудности в понимании и употреблении в речи (Рис.9).

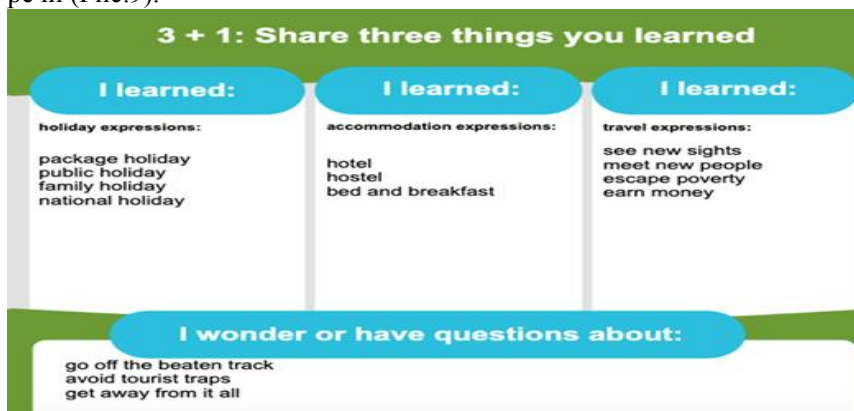


Рисунок 9. Работа с Handout Activities.

Работа с лексикой по описанному алгоритму обеспечивает рациональный подход к процессу организации работы студентов неязыковых направлений подготовки в дистанционном формате. Такой системный подход не только интенсифицирует процесс овладения студентами иноязычной лексикой, но и повышает мотивацию студентов, что показывают результаты проведенного анкетирования.

Анкета предназначена для изучения отношения студентов к Lumio by Smart как инструменту для изучения лексики.

В анкете студентов спрашивали, насколько они удовлетворены (очень удовлетворены / удовлетворены / недовольны / очень недовольны) использованием Lumio by Smart в качестве инструмента для (1) введения новой лексики, (2) отработки новой лексики в упражнениях, (3) запоминания новой лексики, (4) использования новой лексики в устной речи, (5) рефлексии. Вопрос (6) был о том, как часто студенты хотели бы использовать некоторые элементы дистанционного обучения с Lumio by Smart при обучении в классе (часто, иногда, редко, никогда).

Результаты анкетирования показали, что студенты остались вполне довольны внедрением Lumio by Smart в процесс изучения лексики. Большинство студентов (85–100%) сочли эту технологию особенно полезной для знакомства с новой лексикой, для отработки в языковых упражнениях, для лучшего понимания контекста употребления. Большинство студентов (80%) подчеркивают, что технология Lumio by Smart помогает запоминать новые слова. 75% были удовлетворены или очень довольны использованием Lumio by Smart. Более половины студентов (63%) хотели бы продолжить работу с Lumio by Smart не только в дистанционном формате, но и в аудитории.

Таким образом, Lumio by Smart дает нам возможность (а) создавать увлекательные занятия, формирующие совместную работу студентов, (б) создавать интерактивные уроки из файлов PDF, PowerPoint и SMART Notebook, (в) использовать привлекательную графику, анимацию, и звуки, чтобы учащиеся были вовлечены в процесс, (г) выбирать задания из множества шаблонов: викторины, сортировка, заполнение пропусков и многое другое.

Lumio by Smart рассматривается нами как интеллектуальная обучающая смарт-технология с сильным лингводидактическим потенциалом, которая предоставляет уникальные ресурсы для создания комфортной среды при дистанционном обучении, новые формы коммуникативного взаимодействия, и большие возможности для обратной связи.

4.3. Креолизованный текст в практике профессионально ориентированного обучения французскому языку

Ориентация современного высшего образования на подготовку специалистов, способных эффективно общаться с зарубежными партнёрами и работать с иноязычными источниками, предполагает формирование у обучающихся специальных умений восприятия иноязычного текста и текстопорождения, поскольку полноценные контакты в рамках иноязычного профессионально ориентированного общения невозможны без владения информацией, а следовательно – без обращения к различным информационным источникам и в первую очередь – к аутентичным. Более того, взаимодействие с иностранными коллегами или деловыми партнерами требует от обучающихся не только высокого уровня владения языком, но и знания особенностей культуры и традиций страны изучаемого языка. В связи с этим в иноязычной подготовке студентов особое значение приобретает использование материалов аутентичных текстов (в нашем случае – французских), доступных благодаря современным средствам массовой информации и коммуникации, т.к. обучающиеся получают возможность изучать французский язык в контексте культуры Франции. Умение получать из разных источников и правильно, с учетом национальной специфики декодировать актуальную лингвострановедческую и социокультурную информацию в значительной мере определяет профессиональную компетентность выпускников вуза, деятельность которых напрямую связана с информацией и коммуникацией (направления подготовки «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика»).

С развитием информационного общества и появлением новых компьютерных технологий изменились способы коммуникации. Социальные сети разрушили барьеры в общении представителей разных культур, расширили диапазон социальных и профессиональных контактов. В этой связи особого внимания, на наш взгляд, заслуживают получившие широкое развитие в XXI веке так называемые *тексты новой природы*. От текстов традиционных, привычных их отличает «мысль, зафиксированная на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [Казакова, 2016, с.102-109].

В пришедших на смену традиционному печатному тексту и ставших значимой частью интернет-коммуникации и информации новых его разновидностях (мемы, демотиваторы, инфографика, карикатуры, комиксы, рекламные объявления и плакаты и т.п.) используемые «собственно языковые элементы и изобразительные (фотография, рисунок, цвет, шрифт) воспринимаются как единое информационное целое» [Бугаева, 2011, с.148-149]. Такие тексты, состоящие «из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Сорокин, 1990, с 180-181] в работах исследователей получили название «креолизованных». Помимо уже названных невербальных средств, в них используются различные символы, цифры, особые приемы набора текста и др.

В связи с распространенностью такого рода текстов представляется логичным и оправданным использовать их при обучении студентов иностранному языку, поскольку они привычны для них, облегчают обучающимся восприятие нового языкового или страноведческого материала, упрощают процесс обучения за счет визуализации передаваемой в них информации. Кроме того, креолизованные тексты, включающие в себя, помимо текста, разного рода иллюстрации, графические изображения и др. знаковые средства, могут служить для студентов наглядным примером эффективного представления профессионально значимой информации (инфографика).

В свете всего вышеизложенного обучение иноязычной профессионально ориентированной коммуникации на основе аутентичных креолизованных текстов нам представляется методически оправданным, а изучение дидактического потенциала таких текстов – актуальным.

Цель данной работы, имеющей практическую направленность, – на конкретных примерах аутентичных креолизованных текстов разных жанров показать возможности их использования в практике обучения французскому языку студентов направлений подготовки «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика» (уровень подготовки – бакалавр). Представляется, что применение в работе с такими текстами определенного алгоритма, отражающего основные этапы декодирования информации любого креолизованного текста, а также использование соответствующих каждому такому этапу вопросов и заданий сделает обучение студентов более эффективным и увлекательным.

Несмотря на общность целей, каждое из названных выше направлений подготовки бакалавров имеет свою специфику, что, безусловно, должно учитываться в учебном процессе. Работа со студентами может быть эффективной при условии, что отобранные для занятий и дидактически организованные аутентичные материалы содержат профессионально значимую информацию, а уровень сложности предлагаемых материалов соответствует их уровню подготовки. В этой связи первоочередная задача преподавателя – осуществить отбор текстового материала, в котором присутствовал бы баланс между его аутентичностью и учебным потенциалом, между трудностью работы с текстом и его привлекательностью для студентов с точки зрения их будущей профессии.

В научных трудах и методической литературе (их анализ см. [Якубовская, 2016]) выделяют некоторые общие принципы отбора текстового материала, в числе которых – функциональность, тематичность, информативность, социокультурная ценность. Информация, представленная в текстах, должна быть содержательной, актуальной, значимой, интересной для студентов, понятной и доступной; язык текстов должен отражать реальное словоупотребление, характерное для речевой практики носителей языка, а лексико-грамматические конструкции – соответствовать уровню подготовки обучающихся. С точки зрения коммуникативно-познавательной ценности текст должен быть источником знаний, средством постижения иноязычной культуры, отражать естественные коммуникативные ситуации, а информация, содержащаяся в тексте, должна активировать речемыслительную деятельность обучающихся, заставлять их обобщать, сравнивать полученную информацию, делать выводы; формировать у будущих выпускников знания о французской культуре и уважение к ее носителям.

Рассмотрим возможности использования аутентичных креолизованных текстов в практике профессионально ориентированного обучения французскому языку студентов разных направлений подготовки.

«Журналистика»

Перед преподавателями иностранного языка, обучающими будущих журналистов, стоит задача подготовить универсального специалиста, способного работать в условиях конвергентной среды, оперативно готовить материалы на иностранном языке для передачи по различным каналам информации, вступать в коммуникацию с иноязычными коллегами и т.п.

В связи со спросом на визуальные средства информации и коммуникации различные печатные и интернет-издания все больше исполь-

зуют в своих материалах креолизованные тексты, что соответствует общим тенденциям развития современной культуры. Креолизованные тексты сегодня активно воздействуют на аудиторию, манипулируют общественным мнением, во многом определяя и формируя сознание и мировоззрение современного человека.

Для журналиста иноязычные медиатексты являются прежде всего одним из основных источников оперативной информации. Для студентов же обращение к ним полезно как с точки зрения овладения живым языком вследствие богатства присутствующей в них лексики разных функциональных стилей, так и с точки зрения формирования социолингвистической компетенции, «поскольку каждое издание несет немаловажную для будущих журналистов дополнительную лингвострановедческую и социокультурную информацию» [Серпикова, 2019, с. 46-51].

Существует достаточно большое количество исследований, в которых рассматриваются методические вопросы, связанные с организацией работы с прессой на занятиях по иностранному языку и учитывающие как лингвистические и экстралингвистические особенности прессы, так и своеобразие журналистской профессии в целом. Специфика журналистской деятельности такова, что корреспонденту в поисках нужной ему информации обычно приходится бегло просматривать разные издания или конкретные страницы с интересующими его рубриками. Следовательно, будущим журналистам необходимо владеть навыками просмотрового чтения, а также прогностическими и информационно-поисковыми навыками, т.е. научиться вычленять из текста необходимую информацию по определенным структурным признакам. Это могут быть как заголовки, подзаголовки, первые строчки текста, первые предложения каждого абзаца, так и рисунки, фотографии, графики, схемы, карты и др. невербальные средства.

Даже студентам начального уровня подготовки, еще не имеющим большого словарного запаса и достаточных знаний по грамматике французского языка, будут по силам задания, связанные с анализом экстралингвистических параметров, характеризующих то или иное издание и позволяющих сориентироваться в его материалах. На продвинутом этапе обучения можно перейти уже к более детальному анализу издания на примере конкретного номера (выпуска): его основные рубрики, темы и сюжеты, рекламируемая продукция, место той или иной рубрики в номере и т.п. Следующий этап – сравнительный анализ изданий одного или разных типов; сопоставление подачи одного и того же события разными изданиями. При этом особое внимание следует обратить на орга-

низацию первой полосы конкретного печатного издания (или его интернет-версии): именно здесь переплетаются все внутренние (структурные) и внешние (оформительские) параметры любого современного издания и отчетливо проявляется основная функция периодики – информационная. Студентам можно предложить проанализировать первую полосу и выяснить, какая из ее составляющих (контентная или сигнальная) выражена сильнее. Какую роль играют анонсы? Чем обеспечивается наглядность? Вывод, к которому должны прийти студенты, можно сформулировать так: при увеличении объема издания основная информация на первой полосе замещается, как правило, анонсами и рекламой, т.е. усиливается сигнальная составляющая печатного издания. Анонсы по сути дела играют роль содержания, а сюжетная фотография на первой полосе, как и оформительские приемы – рамки, увеличенный кегль, одностороннее выравнивание (флаговый набор), цветовая подложка, обеспечивают наглядность издания.

После предварительной лексической работы, связанной с анализом журналистской терминологии для называния различных частей и рубрик печатного издания и его характеристик, можно, исходя из уровня подготовки обучающихся, предложить, например, такие задания:

- Используя электронную версию, рассмотрите первую полосу издания, назовите основные его элементы.
- Сравните организацию первой полосы ежедневной французской и российской газеты. Выявите сходства и отличия.

Важнейшими структурными элементами журналистского текста является заголовок, который определяет выбор читателя благодаря броской подаче и неожиданности формулировки, лид и концовка, которая помогает уяснить центральную идею текста, добавляет ему новый смысл, заставляет по-новому взглянуть на прочитанную информацию.

Заметим, что определенную сложность для российских студентов могут представлять заголовки, построенные по принципу модификации известного носителям языка устойчивого выражения или прецедентного высказывания, не известных иноязычному читателю. Такой заголовок передает, как правило, не только смысл текста, но и оценку, заложенную в исходном устойчивом выражении. На помощь приходит невербальная составляющая публикации: для привлечения внимания читателей заголовки нередко дополняются фото- или иными изображениями (ведь даже если читатель не запомнит содержание статьи, в его сознании произвольно закрепится визуальный образ, так как изображение сильнее

воздействует на сознание). Кроме того, фотография (или иное изображение), которые могут указывать на содержание статьи и даже на отношение автора к описываемой проблеме.

Основными видами заданий для работы с заголовками являются следующие: определение функции заголовка (номинативная, информативная и др.); прогнозирование содержания статьи по заголовку; поиск опорных слов, позволяющих догадаться о содержании публикации и т.д.

Прокомментируем одно из заданий на основе заголовков, отобранных из электронных версий газет «*Libération*» (www.liberation.fr), «*Le Figaro*» (www.lefigaro.fr), «*Le Monde*» (www.lefigaro.fr) и «*Le Parisien*» (www.leparisien.fr).

(1) Переведите заголовки и определите их функцию. Предположите, о чем идет речь в новостных заметках:

1. *A Marseille, huit minutes de silence face à l'indifférence.* 2. *Comment a évolué l'image de Macron?* 3. *Le déficit français s'aggrave en octobre.* 4. *Le travail paye-t-il encore en France?* 5. *Profs: engagez-vous, vous verrez du pays.* 6. *Robert Morris, artiste inclassable, est mort.*

(2) Найдите на 1-й странице электронного издания и переведите девиз газеты «*Le Figaro*». Знаете ли вы, кто является автором этих слов? Как этот девиз связан с названием газеты?

(Студенты должны определить, что девиз газеты – это цитата из комедии Бомарше «Безумный день, или Женитьба Фигаро»: «*Sans la liberté de blâmer, il n'est point d'éloge flatteur*»).

(3) Опираясь на опубликованную в газете «*Courrier International*» статью под названием «*Le petit Nicolas et le complexe de Napoléon*» и фотографию к ней (рис.1), определите функцию заголовка и спрогнозируйте содержание статьи.

(4) Какие слова или словосочетания помогли вам догадаться о содержании статьи?

(5) Какую роль играет фотография в данном случае? Помогает ли она установить авторскую позицию?

Прокомментируем задания 3-5. В заголовке «*Le petit Nicolas et le complexe de Napoléon*» употреблено два имени: *Наполеон* (в связи с «комплексом Наполеона», зачастую свойственным людям невысокого роста) и *малыш Николя* (персонаж популярного во Франции мультсериала «Привет, я Николя!», фильма «Маленький Николя» и книги Р. Госинни «Всё о малыше Николя»). В названии содержится явный намек на Николя Саркози, в то время президента Франции, на что недвусмысленно указывает фотография. Связав воедино название и фотоизображение, нетрудно понять, кто на самом деле является главным героем публикации, уловить ироничный намёк на маленький рост президента (*малыш Николя*) и задуматься, почему

этого не видно на фотографии (это легко понять, обратившись к тексту статьи).



Рис. 1

<https://www.courrierinternational.com/article/2009/09/10/le-petit-nicolas-et-le-complexe-de-napoleon>

Важно отметить, что креолизация текстов может быть как частичной, так и полной. В случае частичной креолизации изображение в отличие от текста играет вспомогательную роль. В текстах же с полной креолизацией вербалика зависит от изображения; авторскую идею можно воспринять лишь при условии адекватной интерпретации того и другого. При этом точное восприятие информации креолизованного текста может осложнять, как и в случае с заголовками, наличие в нем специфической социокультурной информации, которую несут встречающиеся в нем имена, сокращения, термины, неологизмы, аллюзии, национальная специфика юмора и различия в коннотации французских

и русских слов. Очевидно, что для получения точной, правильной информации необходимо знание социально-политических, культурных и других аспектов жизни Франции. И задача преподавателя в таком случае – дать студентам предваряющий обращение к тексту, содержащему упоминания о реалиях жизни французского социума, культурологический, лингвистический, коммуникативный комментарий, опираясь на словари и страноведческие источники. (Подробнее об этом см. в [Белозор, 2018, с. 153 – 161]).

Французские СМИ традиционно являются действенным каналом информирования общества о деятельности власти, а кроме того, они отражают реакцию гражданского общества на действия власти. Жанр политической карикатуры, имеющий во Франции богатую историю, с давних пор пользуется популярностью у читателей, являясь сатирическим отображением волнующих их проблем и событий. Оказывая воздействие на сознание людей, карикатура, как и прочие публикации в СМИ, формирует общественное мнение. «В настоящее время карикатура чаще воспринимается не просто как некое средство критики, иронии, но и как некое зеркало современности, чутко реагирующее на все изменения в обществе, как значимый источник данных о взаимоотношениях между людьми, политическими событиями и властью» [Будаев, 2006, с. 132].

Специфическим признаком политической карикатуры является невербальная ее составляющая – рисунок (или серия рисунков, объединенных общим сюжетом), отражающий прецедентные международные или внутригосударственные события и явления социальной жизни, которые получили огласку и вызвали общественный резонанс. Это может быть и серия рисунков, объединенных общим сюжетом. Объектом сатирического изображения при этом являются причастные к этим событиям лица. Включенное в политическую коммуникацию посредством СМИ, например одним из специализированных французских изданий («*Charlie Hebdo*», «*Canard enchaîné*», «*Siné Mensuel*» и т.п.), сатирическое изображение (картинка) становится креолизованным текстом, в котором вербальная часть представляет собой буквенный ряд прилагаемой к рисунку или находящейся внутри него подписи (выражения персонажей, авторский комментарий, заголовок), имеющей пояснительную функцию. При этом зачастую подпись (конкретный, намекающий на определенные события текст) не дополняет или поясняет предельно обобщенное изображение, а противоречит ему. Но именно в этом контрасте и заключается специфика жанра карикатуры.

Для выявления коммуникативной интенции автора карикатуры и адекватной ее интерпретации студентам необходимо обладать определенным уровнем визуальной культуры; знать общественно-политический контекст, предшествовавший появлению карикатуры и ставший основой ее сюжета, сложившуюся во французском обществе систему знаков и стереотипов и многое другое; овладеть навыком декодирования содержания политической карикатуры и методикой ее анализа.

Поскольку каждая политическая карикатура посвящена определенному событию и актуализирует сложившуюся в обществе политическую, экономическую и др. ситуацию, прежде всего необходимо собрать экстралингвистическую прецедентную информацию по теме карикатуры: что послужило информационным поводом для ее появления и что представляют собой персонажи карикатуры. Затем следует обратиться к анализу изображения (композиция, цветовое решение, использование шрифтов, размещение текста и персонажей, их кинесика). Так, например, цветовое решение в карикатуре может иметь национально-культурную специфику: желтый цвет в европейской культуре символизирует активность и богатство; синий, белый, красный – цвета французского флага – символизируют Францию.

Вербальный компонент в карикатуре имеет небольшой объем и заставляет автора для выражения своей идеи очень продуманно подходить отбору языковых средств для создания образности не только на уровне плана выражения, но и плана содержания. Анализируя текст, студенты должны выяснить, в какой форме он представлен (монолог / диалог / полилог); какие лексические единицы в нем представлены (наличие диалектной, жаргонной лексики, эмоционально окрашенной или нейтральной) и какие языковые средства придают тексту образность; какова степень переводимости этого текста, насколько он связан с изображением (существует автономно / противопоставлен изображению / поддерживает изображение).

Представим основные этапы учебной работы на основе жанра карикатуры, а также вопросы и задания, предлагаемые обучающимся на каждом из трех этапов – предтекстовом, притекстовом, послетекстовом. На первом этапе выясняется и комментируется тема, затронутая в карикатуре, время ее создания, имя автора; выявляются незнакомые студентам слова и конструкции. На втором этапе после семантизации незнакомых слов и актуализации синтаксических конструкций ведется работа, направленная на адекватное восприятие смысла карикатуры (ситуация, действующие лица и значимые для понимания авторского замысла осо-

бенности их изображения; информация, заложенная в тексте, и ее соответствие изображению; языковые средства и т.п.). На последнем этапе стоит задача, суммируя всю уже имеющуюся информацию, интерпретировать авторский замысел (каким событиям посвящена карикатура, кто ее реальные герои и какова их роль в событиях, послуживших толчком к созданию карикатуры, какова авторская позиция и средства ее выражения); высказать свое мнение в связи с затронутыми в карикатуре проблемами; дать общую оценку карикатуре (точность передачи идеи, уместность выбранных автором изобразительных средств, общая тоналность карикатуры).

Приведем примеры заданий, развивающих коммуникативные навыки учащихся:

– Прочитайте текст на карикатуре, опишите, кто и как (в каком виде) на ней изображен.

– Придумайте продолжение сюжета, представленного на карикатуре, придумайте к нему подпись.

– Рассмотрите карикатуру и найдите детали, которые вам кажутся наиболее интересными.

– Сравните карикатуры разных авторов на одну тему. В чем вы видите их сходство и различие? Чем это обусловлено?

– Объясните, почему вам симпатичен / не симпатичен изображенный на карикатуре персонаж.

– Составьте диалог: обсудите со своим собеседником, как проблема, которую отражает карикатура, проявляется в данное время.

– Составьте монолог от лица персонажа, изображенного на карикатуре.

– Составьте и разыграйте диалог, который мог бы состояться между персонажами.

Вариант заданий для сильных групп: студентам предлагается рассмотреть карикатуру, в которой ярко выражена прецедентность и / или интертекстуальность, и ответить на вопросы:

– Знаете ли вы, кто именно изображен на карикатуре?

– Что делает героя (героев) узнаваемым(-и)? (преподаватель комментирует изображение (детали костюма, иные реалии), вводя лингвокультурологическую информацию.

– Какими бы словами охарактеризовали эту ситуацию в России? (Студенты должны подобрать прецедентное высказывание, характеризующее изображенную на карикатуре ситуацию).

Приведем теперь примеры заданий, использовавшихся при работе с конкретными образцами политической карикатуры.

Пример 1.

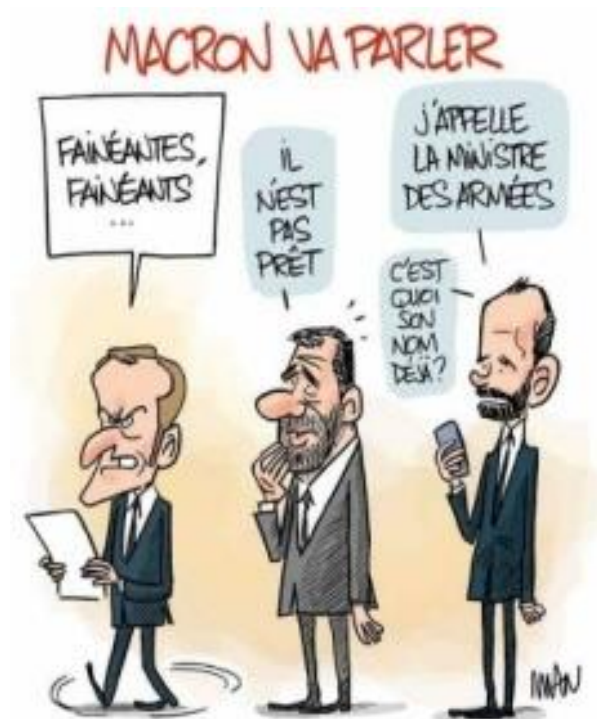


Рис. 2.

<https://twitter.com/ornikkar/status/1072046342707535872?lang=ko>

Лексико-грамматические упражнения

1. Переведите заголовок и реплики персонажей (рис. 2)
2. Подберите синоним к прилагательному *«fainéant, -e»*
3. Поставьте выражение *«il n'est pas prêt»* в утвердительную форму.
4. Разговорный вариант вопроса *«C'est quoi son nom?»* замените литературным.
5. Какое действие (настоящее / прошедшее / будущее) описывает конструкция *«Macron va parler»*? При помощи какого глагольного времени можно описать это действие?
6. Министр вооружённых сил мужчина или женщина? Как это маркируется в тексте?

Анализ сюжета, проверка его понимания (ответы на вопросы преподавателя)

1. Кто изображён на карикатуре? Кто, по-вашему, является главным персонажем?
2. Какое событие происходит в данный момент или произойдёт в ближайшее время?
3. Чего боятся министры?
5. Как можно пояснить вопрос «*C'est quoi son nom déjà*»? Какой оттенок придаёт этому вопросу наречие?

Пример 2.



Рис. 3.

<https://www.citoyens-et-francais.fr/article-la-social-democratie-pour-les-nuls-par-maurice-d-124487318.html>

Лексико-грамматические упражнения

1. Переведите реплику Ф.Миттеррана и то, что написано на листе в мышеловке (рис.3).
2. Определите род существительного в выражении «*promesses électorales*». Подберите однокоренные слова к существительному и прилагательному.

3. Составьте 5 словосочетаний, используя конструкцию «rien à».
4. Подберите синоним к глаголу «*craindre*».
5. Прокомментируйте форму «*venez*»: укажите ее грамматические характеристики: время, лицо, число, наклонение.

Пример 3.



Рис. 4.

<https://www.vanityfair.fr/pouvoir/politique/diaporama/unes-charlie-hebdo/18399>

Лексико-грамматические упражнения

1. Переведите представленный на карикатуре текст (рис. 4).
2. От какого глагола образовано существительное «*intouchable*»? Составьте предложение с этим глаголом.
3. Замените разговорный вариант отрицательной конструкции «*faut pas*» литературным.
4. Подберите синоним к глаголу «*se moquer*».

Анализ сюжета, проверка его понимания (ответы на вопросы преподавателя)

1. Кто изображён на картинке? Ответьте на вопрос, проанализировав внешний вид персонажей. Какие детали помогают ответить на вопрос?
2. Что означает термин «*intouchable*»? Каково его происхождение?
4. Над чем иронизируют авторы данной карикатуры?
5. Почему человек в белой одежде сидит в инвалидном кресле?

Представляется важным, чтобы вопреки всем препятствующим пониманию карикатуры трудностям, с которыми могут столкнуться обучающиеся по причине низкого уровня владения языком и / или незнания политического контекста, помогающего понять авторский замысел, у студентов от занятия к занятию крепла уверенность, что они способны понимать смысл карикатуры самостоятельно. Этому в значительной мере помогает и всегда привлекающий внимание студентов изобразительный ряд, и продуманный ход занятия, и предшествующая ему работа преподавателя по выявлению содержательных, лексико-семантических, грамматические и синтаксические трудности и выбору способов их преодоления.

Обращение к карикатурам позволяет студентам погрузиться в социально-политическую жизнь Франции, научиться улавливать тенденции развития общественных настроений, выражать своё мнение по тем или иным общественно-политическим вопросам.

«Реклама и связи с общественностью»

Проблема формирования коммуникативной компетенции является актуальной и для специалистов по рекламе и связям с общественностью, т.к. главным в этой сфере деятельности является умение донести конкретную информацию до целевой аудитории наиболее эффективным и действенным способом. Для этого требуется владение следующими навыками:

- выступать публично, устанавливая контакт с заинтересованной аудиторией и / или журналистами;
- предлагать свои идеи / контент средствам массовой информации,
- взаимодействовать с заинтересованными сторонами,
- создавать эффективные презентации, излагая творческую идею или представляя результаты опроса,
- создавать разного рода печатные материалы: рекламные объявления, пресс-релизы, новостные статьи, годовые отчеты и др.;
- использовать для установления контактов и представления информации все возможности интернета: официальные сайты, социальные

сети, обладающие возможностью быстрого распространения новостных сообщений;

- специалист в PR-сфере должен быть постоянно в курсе последних событий, оперативно своими четкими сообщениями реагировать на возникающие в СМИ и социальных сетях негативные комментарии.

Несмотря на внешнее сходство (использование одинаковых инструментов, носителей и каналов массовой информации и коммуникации), рекламная сфера и PR имеют принципиальные различия. Перечислим некоторые из них:

- если целью рекламы является достижение конкретного коммерческого результата, то работа в PR-сфере направлена на создание благоприятных условий для достижения общественного консенсуса;

- если реклама, имеющая в основном одностороннее воздействие, ограничена во времени, то PR предполагают двусторонние отношения и ориентированы на долгосрочное взаимодействие с различными социальными группами в самых различных сферах общественной жизни;

- у адресата рекламные и PR-сообщения вызывают разную степень доверия и др.

При этом реклама может быть как частью конкретной PR-кампании, выполняя функцию одного из её средств, так и осуществляться независимо от неё.

Специалист по рекламе и связям с общественностью помимо умения работать с информацией, правильно интерпретируя ее в процессе анализа; владения навыками общения с отдельными гражданами, корпоративными клиентами и представителями прессы, должен уметь писать разного рода тексты, в т.ч. рекламные, знать их жанровые и структурные особенности.

В отличие от коммерческой рекламы, основное назначение которой – продвижение товаров и услуг, цель социальной рекламы – воздействовать на вредные с точки зрения социума привычки, формируя приемлемые для общества поведенческие модели. Социальная реклама, одним из методов реализации которой является плакат, – важный инструмент популяризации общественных ценностей. Использование на занятиях со студентами социальной рекламы позволяет сформировать у них представление о принятых во Франции нравственных и этических нормах, правилах поведения в конкретных ситуациях.

Назначение социальной рекламы во Франции – разрушение поведенческих стереотипов, связанных с неправильными (асоциальными) моделями поведения – определяет и ее проблематику: насилие в семье, жестокое обращение с детьми; поведение в общественном транспорте,

толерантность; бедность и нехватка жилья; здоровьесбережение (наркомания, алкоголизм, курение, СПИД). (Подробнее о специфике французской социальной рекламы см. [Борискина, 2017]),

Направления работы со студентами могут быть следующими:

1) семантизация лексики, работа с грамматическими формами и синтаксическими конструкциями;

2) выполнение тренировочных лексико-грамматических, речевых упражнений (например, построение вопросительных предложений для уточнения информации / запроса дополнительной информации и др.);

3) обсуждение тем и проблем, которые затрагиваются в социальной рекламе (здоровье, политическая система и выборы во Франции, этические нормы и т.п.);

4) выполнение заданий с целью развития речевых навыков: групповая проектная работа «Разработка концепции и создание собственной социальной рекламы», подразумевающая выбор темы, обоснование ее актуальности, обсуждение содержания (текст + изображение), выбор цветового решения, создание собственного рекламного продукта, защиту проекта.

Во Франции широко распространена реклама, посвященная правилам поведения пассажиров в общественном транспорте. В ней в гротескной форме изображаются случаи неправильного поведения отдельных пассажиров и то, как выглядят эти люди в глазах других людей.

Продемонстрируем вариант работы с образцом такого типа социальной рекламы на конкретном примере (рис. 5).



Рис. 5

<https://www.ecologiehumaine.eu/pour-une-bienveillance-citoyenne/>

Лексико-грамматические упражнения

1. Переведите текст рекламного плаката (рис.5).
2. Объясните по-французски, что означает выражение «*elle est à 86 décibels*».
3. Прокомментируйте конструкцию «*n'a plus rien de...*». Почему в ней нет частицы «*pas*»? Приведите свои примеры отрицательных предложений, образованных при помощи «*pas*», «*plus*», «*rien*» (по одному примеру на каждый тип отрицания).
4. Продолжите цепочку однокоренных слов: *confidence – confidentiel – ...*
5. Подберите синоним(ы) к слову «*la ligne*».

Анализ содержания и проверка понимания сюжета плаката (ответы на вопросы преподавателя)

1. Опишите, что изображено на плакате? На какую проблему указывает этот плакат?
2. Кто является адресатом данной рекламной продукции? Что об этом свидетельствует?
3. Что такое конфиденциальность? Почему в изображенной на плакате ситуации она нарушена? Попадали ли вы в похожие ситуации?
4. Почему нарушительница правил поведения изображена в таком виде? Как это связано с текстом плаката?
5. Какие ещё случаи нарушения порядка в городском транспорте вам известны? Приведите примеры.
6. Считаете ли вы эту рекламу эффективной / удачной / не очень удачной? Почему?
7. Придумайте собственный плакат на данную тему: изображение, прямое указание или намёк на проблему, текст. Покажите / опишите ваш плакат.

Важное место в обучении будущих специалистов по связям с общественностью занимает политическая реклама, из которой студенты могут получить актуальную, особенно в период выборов, информацию: какова расстановка политических сил, кто претендует на места во властные структуры, каковы политические взгляды кандидатов, чем отличаются представленные ими программы; каковы предпочтения электората, а также получить представление об особенностях избирательных стратегий, целях проводимых политических акций, требованиях протестного электората и т.д.

После выполнения лексико-грамматических упражнений студентам предлагается обсудить вопросы, связанные с содержанием представленных образцов предвыборных плакатов (рис. 6).



Рис. 6.

<https://www.rfi.fr/fr/emission/20170429-france-mondialisation-coeur-duel-macron-le-pen-burundi-crise-dure>

Вопросы, предлагаемые студентам для обсуждения, могут быть следующими:

1. Опишите, кто изображён на этих двух плакатах (рис.6).
2. Для чего нужны эти плакаты? В связи с чем они созданы? Какое политическое событие отражают?
3. Кто является адресатом этой рекламной информации? Что свидетельствует об этом?
4. Можно ли из текстов понять, в чём состоит различие в политической позиции кандидатов? Переведите предложения, которые отражают эти отличия. О какой проблеме, на ваш взгляд, идёт речь? Какой путь решения предлагает каждый кандидат?
5. Считаете ли вы эту рекламу эффективной/ удачной/ не очень удачной? Почему?

Отметим, что с точки зрения дидактических возможностей реклама как креолизованный текст во многом близка карикатуре. Их объединяет комплементарность (т.е. взаимодополняемость текста и изображения), ассоциативность, информационная недосказанность, наличие композиционного центра, крупного плана, цветового решения и т.п. Анализ языковых особенностей рекламных текстов и текстов карикатуры показывает активное использование в них антонимов, сравнений,

вопросительных предложений, императива, условного наклонения, идиом, игры слов. Декодирование содержания рекламного сообщения, как и в случае карикатуры, требует от учащихся знания социокультурных реалий.

Ниже речь пойдет о комиксах, которые обладают огромным дидактическим потенциалом с точки зрения использования их как средства познания иной лингвокультуры.

«Теория и практика межкультурной коммуникации»

Под межкультурной коммуникацией понимают обмен информацией, осуществляемый носителями разных культур. При этом расширение международных контактов показало, что только владения языком недостаточно для успешного общения с носителями другого языка: часто, помимо языкового барьера, возникает и барьер культурный, преодолеть который бывает очень непросто. Культурные различия между народами существуют не только на бытовом уровне (одежда, пища, предметы обихода и т.п.), но и в различном отношении к женщинам, детям, людям старшего поколения, в ведении дел, в досуговых предпочтениях и т.п. Вопросы культурных различий и культурной самобытности и связанные с ними проблемы выходят далеко за пределы собственно лингвистики и находятся в компетенции специалистов по межкультурной коммуникации, которые, помимо хорошего владения несколькими иностранными языками, должны уметь находить ответы на перечисленные выше вопросы.

Расширение взаимодействия культур и народов привело к необходимости готовить выпускников к эффективным межкультурным контактам как на уровне повседневного межличностного общения, так и профессионально-делового – с учетом его национальной специфики.

В процессе совершенствования лингвосоциокультурной компетентности и повышения информационной и коммуникативной культуры студентов, обучающихся по направлению «Теория и практика межкультурной коммуникации», неоценимую помощь преподавателю оказывают аутентичные источники, дающие возможность увидеть французов глазами самих французов, получить достоверную информацию об их жизни и особенностях французского национального характера. Одним из таких источников является комикс, известная многим последовательность картинок, объединенных общим сюжетом, сопровождаемых текстом (иногда без него) и дополненных различными идеографическими знаками. Вследствие объединения в своей структуре элементов двух разнородных систем – вербальной и пиктографической, – комикс способствует более быстрому восприятию и усвоению заложенной в нем информации.

Аутентичный комикс является своеобразным источником сведений о национальных традициях, разного рода культурных реалиях, духовных ценностях, языке повседневно-бытового общения, особенностях невербальной коммуникации, быте и характере народа, межличностных отношениях, нормах поведения и т.д. Чтение комиксов, созданных французскими авторами для французов, может вызывать затруднения у тех, для кого французский не является родным языком, из-за встречающихся в текстах разговорных и жаргонных слов и выражений, упоминания неизвестных иностранцам культурных реалий. При использовании комиксов на занятиях по французскому языку для снятия подобного рода трудностей необходим комментарий преподавателя, в рамках которого восполняются фоновые знания, сообщаются необходимые для максимально точного понимания текста исторические факты, дается страноведческая информация.

Работа с комиксом может строиться по-разному. Наиболее универсальным и эффективным нам представляется система работы, предложенная А. И. Резниковой. Автор выделяет «вводную беседу, предтекстовый этап; текстовый этап, состоящий из следующих подэтапов: предъявление текста комикса, комментарий, чтение комикса, контроль понимания; послетекстовый этап, в который входят подэтапы тренировки, продуктивный, контрольный; творческий этап, предполагающий создание комикса учащимися и драматизацию сюжета комикса» [Резникова, 2015, с. 159].

На наших занятиях с использованием аутентичных комиксов предтекстовый этап (у А. И. Резниковой – «тестовый») включает в себя

- предъявление текста комикса (прогнозирование содержания с опорой на заголовок, рисунок, общие знания студента; восстановление нарушенной последовательности кадров), ознакомительное чтение;
- страноведческий и социокультурный комментарий преподавателя;
- чтение (изучающее, поисковое), выполнение притекстовых упражнений;
- контроль понимания (вопросно-ответная форма работы).

Еще один вариант работы – использование на занятиях специальных учебных комиксов, созданных во Франции для изучающих французский язык как иностранный. Такие комиксы благодаря своему богатому лексическому и тематическому наполнению могут быть использованы на каждом этапе обучения иностранному языку, т.к. являются уникальным источником социокультурной и страноведческой информации. Поясним это на примере.

Как известно, одной из причин коммуникативных неудач в межкультурном взаимодействии могут являться стереотипы – устоявшиеся,

но зачастую ошибочные и противоречащие действительности представления людей о других народах и культурах. Во избежание таких ситуаций в будущем во время контактов наших выпускников с представителями Франции надо помочь им заранее избавиться от стереотипов, которые, возможно, присутствуют в их сознании. Мы рекомендуем обратиться к разработанному на базе комиксов учебному пособию по французскому языку «Пузыри Франции» [Géraldine Jeffroy, Unter, 2013], в котором представлены разные сферы бытования французского социума – от будничной жизни обывателей до значимых для всех граждан страны событий (всего 8 тем). Самым интересным в этих комиксах, на наш взгляд, является то, что его авторы изобразили своих соотечественников в полном противоречии со сложившимися в мире стереотипами о французском характере. При условии интереса студентов к данной теме, одним из вариантов проектной работы может стать задание сравнить представление французов о самих себе с тем, как их воспринимают в других странах.

Процесс изучения иностранного языка представляет собой не только запоминание новой лексики или правил использования грамматики, но и знакомство с реалиями иноязычной культуры. С появлением интернета у преподавателей появилась возможность использовать на занятиях со студентами дополнительную информацию, связанную с культурой и литературой страны изучаемого языка, что способствует появлению у них дополнительной мотивации к его изучению. Интересным нам представляется подход, в рамках которого знакомство со страной, ее историей и культурой происходит путем обращения к артефактам – предметам, созданным людьми и несущими в себе некую смысловую информацию, имеющими при этом культурную и эстетическую ценность. Это и фотографии, и рекламные плакаты, и открытки, театральные афиши, юмористические рисунки и карикатуры, и т.д., которые могут использоваться в учебном процессе не только в качестве эффективного средства семантизации языкового материала, но и как богатейший источник социокультурной и страноведческой информации. Это не просто материальные объекты, а образцы духовной культуры того или иного народа на определенном этапе его развития, ознакомление с которыми является необходимым условием для погружения в жизнь страны изучаемого языка.

Ярким образцом духовной культуры Франции выступает афиша (от фр. «affiche» – объявление; «afficher» – выставлять на всеобщее обозрение) – вывешиваемое в публичных местах рекламное объявление

о спектакле, концерте, кинофильме и т.п., назначение которого – информировать людей о предстоящем событии путем привлечения к себе внимания. При этом, глядя на афишу, человек с одного взгляда должен уловить самое главное, понять, о чем идет речь. Поэтому афиша, как и реклама, отличается броскостью и краткостью, оказывает сильное визуальное воздействие на адресата.

Конец XIX – начало XX века – время расцвета французской афиши; ее создатели были известны не только во Франции, но и за её пределами. Искусство афиши – это отдельная страница французской культуры, явление уникальное, значительно повлиявшее на дальнейшее развитие средств коммуникации и информации во Франции, в т.ч. и на невербальный (иконический, знаковый) компонент рекламного сообщения. Отправной точкой для знакомства студентов с культурой и искусством Франции может стать, например, обращение к афишам, на которых зафиксированы многие значимые события культурной жизни Парижа и их участники (рис. 8). Интересно также в рамках проектной работы рассмотреть историю французской афиши на фоне развития искусства рубежа XIX – XX вв.

Приведём пример задания, в рамках которого студенты должны сравнить и описать две афиши.



Рис. 7

<https://www.rfi.fr/fr/culture/20210129-solidarite-A9-ouverture-en-ligne-du-plus-grand-festival-de-court-m-A9trage-A0-clermont-ferrand>

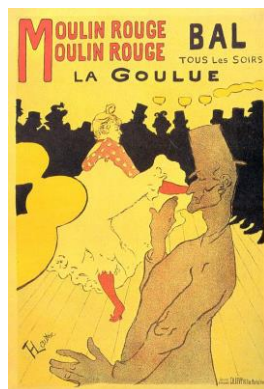


Рис. 8

Henri de Toulouse-Lautrec.
Фото: Public Domain

Сначала обсуждается представленная в этих афишах информация и время их создания (по стилю, графике и еще некоторым деталям нетрудно определить, что одна из афиш относится к периоду конца XIX – начала XX века, другая – современная), затем студентам предлагается

по заданному алгоритму самостоятельно охарактеризовать данные афиши.

1. Рассмотрите афиши (рис. 7, 8). О чём в них сообщается? Что на них изображено? / Кто на них изображен? Что вы о них знаете (если изображены реальные люди)?

2. Когда состоится / состоялись указанные в афишах мероприятия?

3. Как и где они будут проводиться / были проведены?

4. Представьте информацию каждой афиши в виде текста объявления на русском / французском языке.

5. Сравните афиши. Какая из них вам нравится больше и почему? Чем различаются данные афиши? В чём их сходство?

6. Найдите в сети Интернет афишу, сообщающую о каком-либо фестивале, опишите её, проанализировав вербальный и невербальный её компоненты.

7. Найдите в Сети пример афиши конца XIX – начала XX века, опишите её. Выполните это задание, опираясь на вопросы №№ 1 – 4.

В заключение подведем некоторые итоги.

Итак, мы рассмотрели возможности использования на занятиях по французскому языку традиционных печатных изданий и карикатур (для направления подготовки «Журналистика»); социальной и политической рекламы (для направления подготовки «Реклама и связи с общественностью»); комиксов и афиш (для направления подготовки «Теория и практика межкультурной коммуникации»).

Выбор того или иного вида креолизованного текста осуществлялся исходя из его дидактических возможностей для профессионально ориентированного обучения французскому языку студентов названных направлений подготовки. Это не означает, что указанные виды креолизованных текстов должны быть жестко закреплены за определенным направлением подготовки. На наш выбор прежде всего повлияли такие факторы, как привлекательность материала для студентов с точки зрения их будущей сферы деятельности, возможность при работе с ним приобрести профессионально значимые навыки, а также его лингвистрановедческая и социокультурная ценность. В этой связи был отмечен дополнительный дидактический потенциал комикса и афиши.

Общие свойства креолизованных текстов (комплементарность, информационная недосказанность, ассоциативность и некоторые другие) позволили выработать единый алгоритм определенной последовательности учебных действий на каждом из трех основных этапов работы с отобранным материалом – предтекстовом (снятие языковых трудностей), при-

текстовом (вопросы и задания, направленные на развитие прогностических умений, языковой догадки обучающихся), послетекстовом, или коммуникативном. На четвертом, творческом, этапе студенты имеют возможность на практике применить свои практические умения и закрепить коммуникативные навыки, без которых невозможно полноценное профессиональное общение на иностранном языке.

4.5. Единство формы и содержания научных текстов для обучения иностранному языку студентов разных направлений сельскохозяйственного вуза

I Введение Тема данной работы актуальна в связи с тем, что, во-первых, она посвящена проблемам научного знания при обучении студентов. Как полагает Н.В. Рябоконт, наука определяется как «система знаний о закономерностях развития природы, общества и самого человека» [Рябоконт, 2012, с.47].

Данная цитата звучит актуально в свете обучения студентов разных направлений подготовки сельскохозяйственного вуза, включая связанные с изучением «природы» («Агрономия», «Садоводство», «Зоотехния», «Биология»), «общества» («Государственное и муниципальное управление», «Реклама и связи с общественностью»), человека («Профессиональное обучение»). Кроме того, системный подход к обучению позволяет во много раз повысить уровень квалификации специалиста, способного не только знать узкий круг вопросов своей профессиональной области, но и учитывать их взаимосвязи с проблематикой других областей (то есть оперативно решать стихийно возникающие в его области проблемы).

Во-вторых, проблема роли текста в овладении научным знанием также рассматривается в трудах многих учёных. В частности, в статье Черненко Н.М. анализируются разные подходы к понятию «текст» [Черненко, 2002, с.2]. Мы предполагаем, что разные определения понятия «текст» позволяют выразить разное отношение к тексту как источнику информации. В частности, с одной стороны, рассмотрение текста как «высшего уровня языковой системы», с нашей точки зрения, предполагает его связность, композиционную целостность, а также соответствие грамматической формы выражаемому контенту (то есть содержанию). С другой стороны, понимание «текста как...области приложения..... языка» позволяет рассматривать его как в большей степени средство передачи содержания, чем совокупности средств его выражения.

В-третьих, любые темы, связанные с обучением студентов, являются актуальными. С позиций Н.В. Нижегородцевой, учебная деятельность представляет собой познавательную активность, направленную на овладение научными понятиями [Нижегородцева, 2015, с.13]. Исходя из этого определения, мы рассматриваем существующие взаимосвязи между понятиями учебной и научной деятельности. Такое понимание, в первую очередь, актуально для обучения студентов более старших курсов, выполняющих научно-исследовательскую работу (курсовую, дипломную), а также магистрантов.

В-четвёртых, также актуальны темы, связанные с обучением студентов сельскохозяйственных направлений подготовки. По мнению исследователей Б. А. Воронина и др., под сельским хозяйством понимается «тесное переплетение технико-технологических, социально-экономических и естественно- биологических процессов» [Воронин и др, 2018, с.1]. Данное понимание имеет непосредственное приложение к обучению студентов ещё некоторых направлений подготовки аграрного вуза (технико-технологических («Агроинженерия»), социально-экономических («Экономика»). Последнее упомянутое предполагает овладение прикладной экономикой, которой, в частности, является экономика сельского хозяйства.

В-пятых, в настоящее время овладение студентами лингвистических направлений подготовки иностранным языком можно считать актуальной деятельностью. Существуют разные представления о сущности понятия «язык». В одних случаях подчёркивается необходимость учёта не только содержательной, но и формальной стороны языка (в частности, грамматических конструкций). Размышляя таким образом, мы опираемся на определение Ф. М. Берёзина, понимающего под языком «строжайше организованную систему, закономерно согласованное единство сторон...» [Головин, 1977, с.7]. Другие же определения позволяют рассматривать смысл как фактор, доминирующий над формой изложения. В частности, это относится к определению языка В.А. Звегинцева, полагающего, что язык можно рассматривать как «дискретизацию смыслового содержания» [Звегинцев, 2001, с. 217–218]. Под дискретизацией можно понимать искусственное выделение отдельных смысловых составляющих из общего речевого контекста.

В-шестых, не снижается, а, наоборот, возрастает степень актуальности овладения иностранным языком, который, с позиций И.К. Войтович, рассматривается как «путь к свободному общению разных национальностей...» [Войтович, 2012, с. 18]. Данная концепция обладает несомненной актуальностью даже в современных условиях сокращения

прямых международных контактов в связи с пандемией, поскольку через тексты, через научные работы, написанные на иностранном языке, происходит обмен международным опытом в области науки, техники, технологии производства.

Цель нашей работы заключается в том, чтобы разработать методику обучения студентов использованию правильных грамматических средств при передаче определённых аспектов содержания. Нами выделены следующие задачи исследования: 1) проанализировать существующие определения понятий «наука», «текст», «сельское хозяйство» и выделить определения, наиболее соответствующие логике нашего исследования; 2) сравнить понятия «научного текста» и «профессионального текста»; 3) выделить смысловые паттерны, необходимые для построения научного текста; 4) проанализировать особенности выбранных грамматических конструкций; 6) рассмотреть причины ошибок, допускаемых студентами при переводе текстов; 7) выделить разные виды работы с текстом; 8) разработать приёмы обучения студентов оперированию грамматическими конструкциями при работе с текстом.

II. Основная часть

2.1. Сравнительный анализ понятий научного текста и профессионально ориентированного текста

Мы полагаем, что как научный, так и профессионально-ориентированный текст посвящены тем или иным профессиональным вопросам. Причина этого заключается в том, что научные разработки успешно внедряются в практику профессиональной деятельности.

Мы выделяем примерную тематику для текстов разных направлений подготовки сельскохозяйственного вуза, исходя из существующего направления базовой науки для изучения студентами данной направленности подготовки. В частности, агрономия представляет собой науку о целостном подходе к выращиванию сельскохозяйственных растений. По этой причине тематика текстов для студентов направления подготовки «Агрономия» может касаться или общих для данной дисциплины вопросов (например, “*Crop growing stages*”), или проблем выращивания конкретной сельскохозяйственной культуры (например, “*Growing wheat*”, “*Cultivating field peas*”, “*Potato cultivation technologies*”).

В свою очередь, научный текст, в отличие от просто профессионально ориентированного текста, с нашей точки зрения, обладает большей проблемностью, так как он содержит экспериментальный материал. Это отражено в формулировках тем текстового материала. Приведём

примеры названий текстов для студентов, обучающихся по направлению «Зоотехния». Под зоотехнией понимается наука о разведении, кормлении, содержании и правильном использовании сельскохозяйственных животных. Приведём примеры профессиональных текстов, ориентированных на каждый аспект данного определения. Так, разведение представляет собой способы получения потомства. Вот пример: *“Using artificial insemination for breeding dairy cattle”*. Формулировка тем с акцентом на второй аспект данного определения может быть ориентирован на кормление (Feeding) и питание (nutrition). Первая упомянутая проблематика делает акцент на организационной работе животновода (например, *“Feeding dairy cows”*, *“Succulents and roughages for cattle”*, *“Lambs` diet”*, *“Bull`s ration”*). Вторая упомянутая проблематика концентрируется либо на кормовых потребностях животных (*“Pigs` nutritive needs”*), либо на самостоятельности пищевого поведения животного (*“Poultry`s nutrition on pasture”*). Содержание, как известно, представляет собой процесс создания и организация условий жизнеобеспечения сельскохозяйственных животных. Вот пример формулировки темы: *“The ways of designing a cowshed”*, *“Keeping turkeys in the poultry-house”*. Некоторые другие темы позволяют рассматривать вопросы зоотехнии с точки зрения использования сельскохозяйственных животных (например, *“Using horses for koumiss production”*). Данные формулировки подчёркивают необходимость преподавателю ориентироваться на определение базовой дисциплины при формулировке тем для разных направленностей вуза. Главные направления работы отрасли выражены либо напрямую (например, *breeding*- разведение, *using*- использование, *feeding*- кормление), либо косвенно (*Designing a cowshed*- проектирование коровника). Последний упомянутый пример по тематике косвенно относится к вопросам организации условий для содержания животных.

Мы полагаем, что формулировка для научного текста звучит более проблемным образом, чем для профессионально ориентированного текста. Приведём пример: *“Analyzing the ways to achieve beef-cattle-breeding economic efficiency for meat production purposes”*. Мы предполагаем, что проблемность формулировки заключается в её многоаспектности (то есть проблемы зоотехнии сочетаются с проблемами других научных дисциплин – экономики, пищевой технологии). Анализируя данную формулировку темы, можно сделать вывод о том, что в ней основная для направленности подготовки студентов наука (в данном случае, это- зоотехния) стоит на первом месте формулировки. Другие же научные дисциплины – экономика и технология производства продуктов пи-

тания- находятся на втором месте. Как известно, экономика представляет собой науку о производстве, распределении, обмене и потреблении товаров и услуг. Так, словосочетание *economic efficiency* подразумевает учёт потребностей рынка при разведении сельскохозяйственных животных. В свою очередь, пищевая технология представляет собой учебную дисциплину, содержание которой включает в себя способы, методы и приёмы производства продуктов питания. В формулировке темы учёт данной дисциплины предполагает использование названий продуктов питания мясного или молочного происхождения (например, *meat*).

Кроме того, в формулировках тем для научных текстов часто учитывается характер взаимосвязей разнообразных факторов (например, их влияние- *the influence, impact, effect* или взаимодействие- *the interaction interrelation, interconnection, inter-influence*). Приведём пример формулировки темы для направления «Биология»: “*Considering the wild animals` behavior changes under the influence of weather conditions*”.

Второй критерий сравнения относится к самой композиционной структуре текстов. Тексты профессионального содержания не всегда содержат какие-либо пункты или подпункты, поскольку они, во-первых, представляют собой готовые знания, а не экспериментальный материал. Во-вторых, эти тексты предназначены для двух видов работы- перевода и пересказа. Первый упомянутый вид работы предполагает обучение студентов переводу целого предложения как минимальной структуры текста. Пункт плана же, в свою очередь, формулируется в форме слов или словосочетаний. В-третьих, если текст предназначен для пересказа, то по нему требуется составлять план. Однако составление плана является одним из заданий студентам.

Рассмотрим отрывок из текста профессионального содержания для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Гидрометеорология»: “*Hydrometeorology is known as the branch of meteorology or hydrology that studies both water and energy transference between the land surface and the lower atmosphere. Hydrologists often use the data provided by meteorologists. For example, a meteorologist is likely to forecast 51-76 mm of rainfall in the specific area. And it is possible for a hydrologist to predict in what way some local area s influenced by this rainfall.*

One of the more significant meteorological aspects is to decrease the effects of high precipitation events. There are three primary ways to model meteorological phenomena in weather forecasting, including now-casting, numerical weather prediction, and statistical techniques”.

Научный же текст представляет собой экспериментальный материал. Именно поэтому по своей структуре он характеризуется большей дискретностью, чем профессиональный текст. Научный текст поделён на ряд разделов, названия которых соответствуют названиям составляющих аппарата исследования: *the topic relevance, the research subject and object, the research aim and tasks, the research problem, the research hypothesis, the research methods, the research experimental stages, the research theoretical foundation, the research outcomes, the research conclusions*. Внутри некоторых пунктов помещены ещё и подпункты. Так, например, пункт “*The research conclusions*” подразделяется на подпункты: *the research theoretical importance, the research practical value, the research novelty*.

Поскольку исследовательский текст сложнее для восприятия, чем профессионально ориентированный текст, он уже поделён на логические отрывки, перечисленные выше.

Третий критерий сравнения вытекает из определения текста как отражения «признаков взаимодействия коммуникантов». С нашей точки зрения, данное определение более относится к научному, а не к профессиональному тексту. Первый предполагает обсуждение точек зрения разных авторов по указанному вопросу, выражение согласия или несогласия с их позициями. Именно поэтому в научный текст может помещаться особый пункт плана под названием “Discussion”.

2.2. Типичные смысловые паттерны для научного текста

С точки зрения А.И. Новикова, содержание текста рассматривается как «ментальное образование, моделирующее тот фрагмент действительности», который рассматривается в тексте [Новиков, 2000, с.16]. Под смысловыми паттернами мы понимаем отдельные составляющие общего смысла, выражающие типичные речевые интенции.

Выделим основные стратегии, необходимые для большинства научных текстов и обоснуем их выбор с точки зрения потребностей передачи общего смысла. Первая важная стратегия может быть охарактеризована как целевая направленность. Данная речевая стратегия может быть отнесена как к человеку, так и к неодушевлённому предмету (например, к устройству или прибору). Что касается человека, то его целевые конструкции могут быть разделены на две категории как относящиеся к цели и задачам выполнения деятельности вообще; к целевому назначению отдельных действий. В своих суждениях мы опираемся на мнение о том, что деятельность понимается как всё многообразие действий, а действие – как отдельная составляющая деятельности. Первый

указанный нами аспект может относиться к постановке цели и задач исследования, без которых невозможно спланировать достижение результатов. Второй аспект может применяться для формулировки цели того или иного профессионального действия (например, внесения удобрений в почву, орошения сухой почвы и осушения влажной почвы). Не формулируя этих речевых интенций, профессионал не сможет понять смысл выполняемого действия в целом.

Кроме того, целевое назначение есть и у разнообразных устройств (например, компьютеров, сельскохозяйственных машин), а также у отдельных составляющих устройств (например, мышки, принтера, жесткого диска компьютера). Без формулирования общего целевого назначения прибора или его составной части человек не сможет стать полноценным пользователем.

Вторая речевая интенция- описательная- может быть охарактеризована как описание окружающей жизни и её явлений. В качестве примера можно привести определение научных терминов, которые строятся либо как сложные предложения, либо как простые предложения с причастиями и причастными оборотами. Причина заключается в том, что сказуемое, являющееся либо первым по счёту в сложном предложении, либо единственным, обозначает ментальную семантику термина, а не действие предмета или лица, который он обозначает. Без определений научных терминов исследователь не сможет обобщить и систематизировать отдельные разрозненные представления о них.

Третья речевая интенция- сообщение о результатах, полученных в недавнем прошлом к настоящему моменту времени. Поскольку английский язык, в отличие от русского языка, позволяет сделать акцент на разных нюансах действия в прошлом, мы можем применить его возможности в этом плане. Актуальность данной тематики заключается в том, что грамматические средства английского языка позволяют подчеркнуть актуальность полученных результатов для настоящего момента. В частности, это может относиться к результатам научного исследования, поскольку актуальность- их важнейшая особенность и требование к ним.

Четвёртая речевая интенция выражает причины тех или иных действий человека или явлений природы. Формулировка причин с помощью особых языковых средств, а также их понимание вносит вклад в осознанное отношение человека как к своим собственным действиям, так и к окружающему миру.

Пятая речевая интенция- выражение мнения или предположения. Оно необходимо для формулировки гипотезы научного исследования, а

также в ходе написания раздела «Дискуссия», в котором требуется высказывать свою позицию по поводу взглядов учёных на ту или иную тему.

Шестая рассматриваемая нами речевая интенция представляет собой выводы и обобщения (в частности, касающиеся важности проведённого научного исследования- теоретической, практической, научной). Без неё невозможно самому исследователю понять необходимость продолжения работы в указанном направлении, а также другим учёным- необходимость заинтересоваться полученными результатами, стимулировать мотивацию своих собственных будущих разработок в данном направлении.

2.3. Особенности лексических единиц научного текста

Под лексикой следует понимать словарный запас языка. Так как наше исследование посвящено научным текстам, мы, в первую очередь, акцентируем внимание на терминах, представляющих собой слова или словосочетания, являющиеся названиями некоторого понятия какой-либо отрасли науки, техники и т. д. Мы предполагаем, что было бы хорошо, если бы, работая над переводом научного текста, студент не имел возможности пользоваться словарём при переводе новых терминов в научном тексте, а догадывался об их значении из дальнейших разъяснений. Корректная формулировка перевода осуществляется с помощью ряда дополнительных средств, основанных на анализе текста. Приведём примеры терминов, используемых при работе со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Продукты питания из растительного сырья». Главный текстовый приём, направленный на понимание нового термина, заключается в понимании его смысла из контекста знакомой лексики. Вот пример отрывка из текста: “*White bread usually refers to the bread made from wheat flour from which the bran has been removed*”. Предположим, что, будучи студентами технологического, а не агрономического направления подготовки, студенты знают названия продуктов питания (например, bread), однако у них недостаточный объём лексики, обозначающий названия сельскохозяйственных культур, образующих сырьё для изготовления продуктов. Слово “*white*”, переводимое как «белый» является обиходным словом. В данном случае, переводя предложение далее, студент получает следующее: «Белым хлебом обычно называется хлеб, сделанный из...» Применяя собственный опыт, студент догадывается, что слово “*wheat*” переводится как «пшеница». Зная слово “*bran*”, которое переводится как «отруби», студент понимает, что отруби представляют собой «побочный продукт мукомольного производства». В результате помола получается мука, значит, слово “*flour*” обозначают «муку».

Следующий речевой приём относится к формулировке термина грамотным литературным способом исходя из грамматической роли в предложении. Так, существительное “*wheat*”, предшествующее другому существительному в словосочетании “*flour*”, является определением, и, следовательно, переводится на русский язык как прилагательное, что вместе образует следующий результат: «пшеничная мука».

Большое значение в работе с текстами играют синонимы, представляющие собой языковые единицы, обозначающие одно и то же понятие. Мы предлагаем две концепции применения синонимов в текстах. В профессиональных текстах синонимы целесообразно использовать для обозначения терминологии, относящейся к конкретной узкоспециализированной области. Приведём пример текстового материала для направления подготовки «Агрехимия и агропочвоведение»: “*Soils are able to process considerable water amounts. Taking in moisture, they either keep doing it until they are full or until the rate at which they are capable of transmitting water both into and through the pores is exceeded. Some moisture is known to drain through the soil by means of gravity*”. В данном случае студенты учатся понимать близкие по смыслу слова “*water- вода*” и “*moisture- влага*”.

Вторую группу синонимов составляют слова, относящиеся к исследовательской сфере в целом, а не к какой-то конкретной науке. Здесь не всегда рационально применение синонимичных терминов. В частности, известен ряд терминов, употребляемых в значении «цель». Среди них выделяются следующие термины: *the aim, purpose, goal, target*. Приведём пример отрывка текста, относящегося к цели исследования и применяемого в работе со студентами направления подготовки «Биотехнология», в котором английский эквивалент слова «цель» повторяется несколько раз: „ *Our research aim is to analyze the influence of *Rhizobium leguminosarum* bacteria strains on *Sofia pea* variety. In order to achieve this aim we are to solve four investigation tasks. The first task is to set up the vegetation experiment with *Sofia pea* variety. The second objective is to identify the host plant ability to generate different nodule forms. The third task is to establish the inoculation dependence on both plant height and mass. The fourth objective is to isolate the strain *Rhizobium leguminosarum*. The aim is being reached by means of laboratory experiment as well as analysis methods.*

В данном отрывке текста выделены слова, образующие синонимичные пары или же, наоборот, не предполагающие употребления синонимов. Так, слово “*aim*” не заменяется возможными синонимами по причине того, что цель в исследовании всего одна, при этом её можно считать системообразующим фактором всего исследования. Следовательно, замена её на синонимы может внести элементы беспорядка в

строгую систему исследовательской работы. В свою очередь, другие термины: *task – objective*, *to research- to achieve*, *research- investigation –* предполагают чередование в употреблении. Так как любое исследование предполагает решение нескольких задач, можно в тексте назвать каждую задачу по отдельности, чередуя соответствующие синонимичные существительные: *task – objective*.

Позволяя избежать повторов, использование синонимов является важным критерием высокого качества речи, что является важной профессиональной компетенцией исследователя.

2.4. Анализ особенностей грамматических конструкций, выбираемых для передачи ряда смысловых паттернов

Проанализировав возможные определения понятия «грамматика», мы пришли к заключению о том, что нашему пониманию близко определение, согласно которому под грамматикой понимается формальный строй языка, изучающий способы объединения слов в словосочетания и предложения. Именно в связи с этим мы проанализировали способы передачи ряда смысловых паттернов, необходимых в научном и профессионально ориентированном тексте, средствами грамматики английского языка. Первая стратегия- целевая направленность- предполагает употребление двух видов инфинитивных конструкций. Говоря о цели и задачах исследовательской деятельности, мы употребляем инфинитив в роли части сказуемого, а именно конструкцию (*to be*) *to*+глагол. Приведём пример предложения из текста для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Садоводство»: „*Our research purpose is to develop a new white rose variety for garden cultivation*”.

Поскольку под научным стилем речи понимается функциональный стиль речи литературного языка, характеризующийся предварительным обдумыванием высказывания, строгим отбором языковых средств и построением нормированного языкового высказывания, требуется чёткий перевод данного предложения на русский язык: «*Цель нашего исследования состоит в том, чтобы разработать новую разновидность белой розы для выращивания в саду*». Проанализируем принципы нормативности речевого высказывания в соответствующем английском и русском вариантах предложения. Первый принцип заключается в идентичном количестве смысловых частей английского и русского эквивалентов высказывания. Так, английская конструкция состоит из двух частей: первая часть- глагол *is*, а вторая часть- *to develop*.

Иными словами, сказуемое в английском варианте конструкции состоит из двух частей: первая часть- *is*, а вторая часть- *to develop*. Ана-

логично в русском варианте конструкции сказуемое также соответствует двум смысловым частям: первая часть- глагол «состоит или заключается», а вторая часть- «в том, чтобы». Второй принцип перевода конструкции научного стиля речи заключается в строгом следовании прямым грамматическим соответствиям английского и русского эквивалентов. Так, например, слово „is” эквивалентно слову «*состоит или заключается*», так как слова в обоих языках являются одной и той же частью речи- глаголами. Кроме того, частица «to», являющаяся показателем инфинитива, в русском эквиваленте соответствует окончанию глагола «ть», которое также указывает на инфинитив (*разработат~~ь~~*). Применение данной конструкции при указании назначения приборов или их частей может использоваться в текстах для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Информационные системы и технологии». Вот примеры, характеризующие устройство, в целом: ***The goal of a computer is to carry out the sequences of either mathematical or logical operations automatically***; функциональную часть устройства: ***The target of a computer monitor screen is to display the information***.

Цель того или иного профессионального действия передаётся в форме инфинитива в роли обстоятельства цели. Приведём пример предложения из текста для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Экономика»: “*The government plans the whole command economy in order to organize the resource allocation, production and consumption in a more efficient way*”, что переводится на русский язык: «*Правительство планирует всю командную экономику, чтобы организовать распределение ресурсов, производство и потребление более эффективным способом*». В качестве принципа подбора конструкций для научного текста на английском языке можно выделить использование более объёмных по количеству компонентов грамматических конструкций (например, не *to develop*, а *in order to develop* в значении „**чтобы разработат~~ь~~**»). Иными словами, вместо двух компонентов применяется четыре компонента в научной речи для выражения одного и того же содержания. Предпочтение более объёмных конструкций осуществляется в тех случаях, когда при написании научной статьи требуется увеличить количество печатных знаков.

Третий принцип перевода на русский язык научного текста состоит в необходимости не путать близкие по значению конструкции. Так, например, конструкция инфинитива в роли обстоятельства цели может строиться и по-другому: “*The government plans the whole command economy for the resource allocation, production and consumption to be*

organized in a more efficient way”. В данном случае предложение переводится следующим образом: «Правительство планирует всю командную экономику для того, чтобы организовать распределение ресурсов, производство и потребление более эффективным способом». Иными словами, различие двух сходных конструкций целевого назначения заключается в наличии в одной из них предлога “for”, переводимого на русский язык как «для». Сходство же конструкций заключается в присутствии в обеих из них союза «чтобы» при переводе на русский язык. Последняя упомянутая мысль даёт нам основание предположить, что идентичность выражаемого смыслового паттерна в предложениях с двумя вышеупомянутыми конструкциями создаёт условия для использования сходного грамматического компонента – частицы *to*.

Причина необходимости распознавания тонкостей конструкций при переводе на русский язык заключается в том, что письменной речи, характеризующей большей степенью предварительной подготовленности и продуманности, чем устной речи, следует быть более вариативной, чем устной речи.

Вторая речевая стратегия для научного текста- описание действий- требует использования причастных оборотов или определительных придаточных предложений с союзным словом «который». Приведём примеры определений научного термина из текста для студентов, обучающихся по направлению «Товароведение» с использованием причастия (*Normal goods are known as the items characterized by high quality as well as price*-Первосортные товары известны как товары, характеризующиеся высоким качеством, так же как и ценой- Первосортные товары известны как товары, которые характеризуются высоким качеством, так же как и ценой); с использованием определительного придаточного предложения (*Normal goods are known as the items that are characterized by high quality as well as price*). Точный перевод каждой конструкции важен для понимания того, что глагол как часть речи отличается от причастия как формы глагола и сказуемого как члена предложения. Иными словами, подобные формулировки помогают понять, что глагол не всегда и не в любой функции выполняет роль сказуемого в предложении. Кроме того, данные конструкции имеют особую «материальную опору». В частности, это союзное слово “that”, переводимое на русский язык как «который». Мы основываемся на точке зрения о том, что языковые средства не только передают содержание, но и имеют определённый подтекст, под которым понимается внутренний добавочный смысл текста или высказывания. В частности, мы предполагаем,

что конструкции с наглядной опорой (то есть соответствием определённого английского компонента русской языковой единице) рационально применять в научных текстах, посвящённых сугубо материальным вопросам (например, видам товаров, как в предыдущем предложении). Если же текст посвящён некоторой абстрактной идее, уместно применять так называемые конструкции с «виртуальными» компонентами (то есть, отсутствующими в английском предложении, но переводимыми на русский язык). В качестве примера приведём предложение также определительного характера, содержащее в себе бессоюзное присоединение придаточных и используемого в работе со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление»: „*The local government an area is controlled by is termed as an administraiion*“, что переводится на русский язык следующим образом: „*Местное правительство, **которым** управляется территория, называется администрацией*». В данном случае слово, выделенное в русском переводе, не имеет прямого аналога в английском языке, а его постановка определяется местоположением между двумя существительными (в данном случае *the government* и *an area*).

Третья речевая интенция- сообщение о результатах- требует употребления не прошедшего простого, а настоящего совершённого времени. Приведём пример предложения, применяемого в работе со студентами, обучающимися по направленности подготовки «Ландшафтная архитектура»: «*We **have** determind the shape, size and location for the red and yellow tulip flower bed in the garden*». Данное предложение переводится на русский язык следующим образом: «*Мы определили форму, размер и расположение клумбы для красных и жёлтых тюльпанов в саду*». Предпочтение настоящего времени прошедшему времени обусловлено отсутствием необходимости называть время получения результатов, а также их значимостью для настоящего момента.

Любой научный текст более сложен, чем обычный профессионально ориентированный текст. Во-первых, он характеризуется большим объёмом сложных, а не простых предложений, поэтому четвёртая речевая интенция, характеризующаяся как прослеживание причинно-следственных связей, иллюстрирует данную мысль. В качестве примеров приведём высказывания из текстов для студентов, обучающихся по направлению «Биология», по направленности «Кинология»: 1) *There are various domestic dog breeds **as** domestic dogs are characterized by different behaviors, sensory capacities and physical attributes*- *Существуют разнообразные породы домашних собак, **так как** домашние собаки характеризуются разными моделями поведения, сенсорными способностями и*

физическими признаками; 2) *Domestic dogs are characterized by different behaviors, sensory capacities and physical attributes, **that's why** there are various domestic dog breeds-* Домашние собаки характеризуются разными моделями поведения, сенсорными способностями и физическими признаками, **вот почему** существуют разные породы домашних собак.

Вышеуказанный пример иллюстрирует разное построение предложения, выражающего одну и ту же речевую интенцию, выражающую причинно-следственные связи. В данном случае выбор разных причинно-следственных союзов предполагает разное расположение причины и следствия относительно союза. Учёный, которого интересуют научные тексты, выполняет сложнейшую интеллектуальную исследовательскую работу. В связи с этим полезно, если языковые средства вносят вклад в развитие его мыслительных способностей, побуждая к установлению точности причинно-следственных связей.

Во-вторых, в научном тексте чаще преобладают косвенные, а не прямые соответствия английских эквивалентов при переводе их на русский язык. В качестве примера поговорим о независимом причастном обороте, используемом также для передачи причинно-следственных связей: 1) *Domestic dogs **being** characterized by different behaviors, sensory capacities and physical attributes, there are various domestic dog breeds-* **Так как** домашние собаки характеризуются разными моделями поведения, сенсорными способностями и физическими признаками, существуют разные породы домашних собак; 2) *Domestic dogs are characterized by different behaviors, sensory capacities and physical attributes, there **being** various domestic dog breeds-* Домашние собаки характеризуются разными моделями поведения, сенсорными способностями и физическими признаками, **по этой причине** существуют разные породы домашних собак. В данном случае формы глагола с окончанием – ing, расположенные после подлежащего, соответствуют при русском переводе союзам. Выбор же союзов при русском переводе предложений с независимым причастным оборотом определяется местоположением формы с окончанием – ing либо в первой, либо во второй части сложного предложения.

Ещё одним отличием научного текста от профессионально ориентированного текста можно считать использование конструкций английского языка, переводимых на русский язык в непрямом порядке. В качестве примера поговорим о предложениях, в которых выражается мнение, предположение (то есть, возможно, научная гипотеза). Два примера будут приведены для студентов, обучающихся по направлению «Ветеринария»: 1) сложноподчинённое предложение: *We **suppose** that*

slaughtering sick animals is inhumane; 2) простое предложение с конструкцией «Сложное дополнение» *We-1 believe -2 slaughtering-4 sick -5 animals -6 to-3 be inhumane-7*. Оба предложения имеют черты сходства: 1) глаголы, выражающие мнение типа *suppose, believe, guess*; 2) идентичный перевод конструкций на русский язык целиком, а именно: «Мы полагаем, что убой больных животных негуманен». Цифры рядом со словами в примере, содержащем конструкцию «Сложное дополнение», указывают на порядок перевода конструкции на русский язык.

Осуществление шестой речевой интенции – оценки значимости – развивает умение не путать части речи (например, близкие по смыслу существительные *importance, value, significance* и однокоренные прилагательные *important, valuable, significant*). Данная интенция подчёркивает мысль о том, что в научной статье часто используются конструкции, «перегруженные» компонентами, напрямую непереводимыми на русский язык. Сравним два предложения: 1) *Our research is of great practical (theoretical, scientific, economic) importance (significance, value)* – *Наше исследование имеет (представляет) огромную практическую (теоретическую, научную, экономическую) важность (значимость, ценность)* и 2) *Our investigation is very practically (theoretically, scientifically, economically) important (significant, valuable)* – *Наше исследование очень практически (теоретически, научно, экономически) важное (значимое, ценное)*. Мы предполагаем, что, опираясь на общепринятую терминологию, для описания научного исследования подходит только первая упомянутая конструкция, в которой присутствует предлог *of*, не несущий какой-либо смысловой нагрузки при переводе на русский язык.

2.5. Возможные ошибки студентов при переводе конструкций на русский язык грамматических конструкций

В нашем исследовании мы классифицировали виды ошибок студентов при переводе грамматических конструкций на русский язык, а также выделили причины этих ошибок. Мы пришли к выводу, что можно выделить две основные причины допущения таких ошибок. Первая причина заключается в себе взаимосвязь семантических и грамматических факторов. То есть конструкции с общим смыслом, но разными грамматическим построением могут переводиться на русский язык некорректно. Один из примеров- причастие в роли определения и определительное придаточное предложение, в которых сходный смысл передаётся через идентичную роль в предложении- определения. Вторая причина- психологическая- заключается в непонимании некоторыми студентами необходимости перевода заложенного в тексте содержания

с учётом его «грамматического оформления», отсутствии мотивации к познанию языковых средств.

2.6. Виды работы с текстом

Первый вид работы с текстом – перевод, под которым понимается деятельность по интерпретации смысла текста на одном языке и созданию эквивалентного ему текста на другом языке. В данном случае «эквивалентность» рассматривается нами не только на смысловом, но и на формальном уровне. Вторым типом работы с текстом называется пересказ прочитанного текста. Хотя пересказываемый текст не содержит объёмных предложений, по причине трудностей как их запоминания, так и восприятия, некоторые конструкции переходят из исходного-переводимого- текста в пересказываемый текст. Среди них можно выделить инфинитив в составе сказуемого при раскрытии содержания целей и задач исследования, инфинитив в роли обстоятельства цели, конструкцию обобщённого свойств (*to be*)+ *of* + *существительное* в связи с их малой «объёмностью». В результате выяснилось, что взаимовлияние переводческой и реферативной деятельности взаимно обогащают друг друга, внося вклад в более эффективное овладение рядом грамматических конструкций.

2.7. Приёмы обучения студентов оперированию грамматическими конструкциями при работе с текстом

В нашем исследовании мы использовали ряд приёмов для привлечения студентов не только к передаче содержания текста, но и к его грамматическому оформлению. Первый приём заключается в предварительном анализе грамматических конструкций с точки зрения их местоположения в предложении, грамматической роли, показателей в английском языке (вспомогательных глаголов, предлогов, окончаний) и при переводе на русский язык. Анализ сопровождается графическим выделением базовых компонентов в целях наглядности.

Второй приём заключается в побуждении студента к перечитыванию уже переведённого на русский язык текста с целью нахождения неблагозвучий.

Третий приём состоит в вовлечении студента в процесс написания научной статьи на английском языке, а также перевода аутентичных статей с английского языка на русский язык. Во втором виде работы важно правильно сформулировать цель для студента, не просто узнать содержание, но сделать формулировки приемлемыми для публикации. На данном этапе работы студенты участвовали в ролевой игре на тему «Написание научной работы». В рамках данной игры составлялись

мини-диалоги между редактором научного журнала и потенциальным автором статьи. От редактора требовалось проанализировать и оценить языковые средства, используемые потенциальным автором, грамотность их употребления, соответствие осуществляемому замыслу, разнообразие языковых средств.

Четвёртый приём заключается в правильном назывании преподавателем речевых интенций (например, выражение мнения или формулировка цели). После этого студента просят самостоятельно найти в тексте конструкцию, выражающую, например, причинно-следственные связи. Данные приёмы повышают интерес студента не только к содержанию текстового материала, но и к средствам его выражения.

III. Выводы Данное исследование имеет практическую важность, поскольку оно вносит вклад в развитие психолингвистических способностей у студентов неязыковых специальностей. Оно также позволяет более эффективно овладевать языковым материалом. Исследование представляет теоретическую значимость, так как оно вносит вклад в понимание научного стиля речи, а также в понимание сходства и различия понятий «профессионально ориентированный текст» и «научный текст». Кроме того, исследование основывается на более углублённом познании взаимосвязей между содержательным и формальным аспектами языка.

Список литературы (Раздел II)

1. Абрамов, С.М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения (На примере негосударственного гуманитарного вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. М. Абрамов. – Екатеринбург, 2003.
2. Абсалямова, А.Г. Мультикультурная направленность регионального содержания дошкольного образования в Республике Башкортостан // Детский сад от А до Я. – 2006. – №6.
3. Агафонова, М.А. К вопросу формирования тестологической компетентности преподавателей английского языка / М.А. Агафонова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. – С. 221.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2010.
6. Александрова, Н.А. Организация самостоятельной образовательной деятельности студентов-заочников педагогического вуза на основе технологий дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Александрова. – Саратов, 2008.
7. Алексеева М.И. Проблема сохранения традиций вузовского педагогического образования в условиях экстренного перехода на дистанционное обучение / М.И. Алексеева // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 1.
8. Английский язык и литература в прагмалингвистическом освещении. Сборник научных статей памяти заслуженного профессора МГУ, доктора филологических наук Ирины Марковны Магидовой. – Москва, ИД "Международные отношения", 2018.
9. Андреев А.В. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.В. Андреев, В.И. Солдаткин. -М.: Издательство МЭСИ, 1999.
10. Андреев, А. Л. Знания или компетенции? / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2015 – № 2.
11. Анзина, Т.И. Формирование корпоративной компетенции будущих специалистов индустрии гостеприимства в процессе профессионального образования в вузе: дис....канд.пед.наук / Т.И. Анзина. – М., 2015. – 214 с.

12. Анзина, Т.И., Крупченко, А.К. Формирование основ корпоративной культуры при обучении иностранному языку, Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 154-157
13. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на матер. креолизованных текстов). М. : Академия, 2003. 127 с.
14. Аргирис Крис, Шен Дональд. Модель Двойная петля обучения. Как учиться на собственных ошибках. Лидер инсайда, 2020 [Electronic Resource]. URL: <https://leaderinside.ru/o-nas/poleznoe-i-publikaczii/tehnologii/model-dvojnaya-petlya-obucheniya/>
15. Арустамян Д. В. Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе /Д. В. Арустамян, Е.А Дроздова//. Евразийский Союз Ученых. - 2018; С.7-8
16. Архипова, И.В., Ленгутина, М.Д. Межкультурная компетенция: вопросы дефиниции и формирования (на материале аутентичных текстов) / И.В. Архипова, М.Д. Ленгутина // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 18-26.
17. Асадулина, И.Г., Ахлестина, А.Ю. Национально-региональный компонент в системе этнокультурного воспитания // Мир образования – образование в мире. – 2007. – № 2 (26).
18. Ахаян А.А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся / А.А. Ахаян. – Спб.: ООО «Книжный дом», 2008.
19. Ахаян А.А., Кизик О.А., Нахметов И.Н. Повышение информационной компетентности выпускников педагогической магистратуры // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2006. Вып.: декабрь. ART 1115. URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1115.htm>
20. Ахмадеева, Л., Кокая Э. Учителя будущего: как меняются роли специалистов образования <https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b>
21. Бажина, И.А. Становление и развитие принципа регионализации образования в педагогической теории и практике. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2003.
22. Базванова, Т.Н. Обучение иностранных студентов и специалистов нефилологического профиля деловому письму с использованием дистанционных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Н. Базванова. – М., 2005.
23. Байкова И.А., Ивашкина О.А. Из опыта дистанционного обучения английскому языку в неязыковом вузе в экстремальных условиях / И.А. Байкова, О.А. Ивашкина // Иностраный язык в лингвисти-

- ческом вузе: академические исследования и педагогическая практика: Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции, Москва, 19–21 октября 2020 года. – Москва: ФГБОУ ВО «Российский государственный университет имени А.Н.Косыгина», 2021.
24. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
 25. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
 26. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации. – М.: ИНФРВ-М, 2018. – 368 С. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Альпина ПРО, 2021. – 472 с.
 27. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник / Н.В. Барышников. – М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2018.— 368с.
 28. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом. Язык и культура.– Пятигорск, 2020. – № 49. – С. 175-183.
 29. Барышников, Н.В. Профессионализм учителя иностранных языков новой формации: размышления с реалистических позиций / Н.В. Барышников // Научное наследие Е.И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: матер. междунар. научной конфер., посвящённой 90-летию со дня рождения Е.И. Пассова / под общей ред. В.Б. Царьковой, А.А. Люлюшина. – Липецк: Липецкий гос.пед.ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 17-30.
 30. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно- образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. Российский гуманитарный журнал. 2020; Т. 9, № 2: 123 – 132.
 31. Белозор А.Ф. Культурологический и лингвистический компоненты межкультурной коммуникации на французском и английском языках/ А.Ф. Белозор, О.А. Овчинникова // *Litera*. – 2018. – № 2. – С. 153–161. DOI: 10.25136/2409-8698.2018.2.26119. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26119
 32. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. “Деловые игры”. Рига, 1989. – 304 с.

33. Беляева Е.А., Грунт Е.В. Социологическая рефлексия дистанционных форм обучения в высшей школе в условиях COVID-19: проблемы и перспективы дальнейшего развития // Russian Economic Bulletin. – 2020. – Т.3. – №4.
34. Белякова Е.В. Методы обучения. Интерактивные методы обучения/ Е.В. Белякова //International Innovation Research. Сборник статей XVII Международной научно-практической конференции.- 2019; С.169-173
35. Берди, М. Пытки переводчика / М. Берди // Мосты. Журнал переводчиков. – 2004. – №1; №2.
36. Биболетова, М.З. Обучение иностранным языкам на современном этапе в свете смены парадигм общего образования / М.З. Биболетова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №5 (62). – С. 129-137.
37. Биккулова, Г.Р. Методика дистанционного формирования коммуникативной компетенции студентов естественных факультетов университета: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.Р. Биккулова. – СПб., 2008.
38. Бим, И.Л., Садова, Л.В. Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов: монография / И.Л. Бим, Л.В. Садова. – М.: ЦСОТ, 2014. – 140 с.
39. Богданова, Н.А. Формирование межкультурной компетенции будущего учителя в аспекте цифровизации образования / Н.А. Богданова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 60-3. – С. 13-16.
40. Богданова, Н.А. Формирование межкультурной компетенции будущего учителя в аспекте цифровизации образования / Н.А. Богданова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 60-3. – С. 13-16.
41. Богдановская, И.М. Медиа-коммуникация / И.М. Богдановская // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 8. – С. 77–80.
42. Богин, Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. Тверь, 2001. – 52 с.
43. Богословский, В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: Методологические характеристики: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2000.
44. Болдырева, Т. В. Социокультурная компетенции как составляющая иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку / Т. В. Болдырева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011.

45. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 2001. – 1456 с.
46. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 2001. – 1456 с.
47. Бондарчук, А. И. Проблема самоидентификации студентов вуза // Концепт. – 2013. – № 07. – ART 13137. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13137.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X
48. Борискина А.Н. Особенности французской социальной рекламы / А.Н. Борискина, А.Д. Храмцов, А.А. Рольгайзер // Научно – методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 1(январь). – URL: <https://e-koncept.ru/2017/170016.htm>
49. Бортник, Б.И., Стожко, Н.Ю., Судакова, Н.П. От компетенций – к знаниям: дискуссионные аспекты структуры компетенций /Б.И. Бортник, Н.Ю. Стожко, Н.П. Судакова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016, Т.4, № 6 <http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN616.pdf>
50. Боуэн Уильям Г. Высшее образование в цифровую эпоху/ Уильям Г. Боуэн при участии Келли Э. Лэк; предисловие Кевина М. Гатри; перевод с английского Д. Кралечкина. М.: Изд. дом «Высш. шк. Экономики», 2018. – 222 с.
51. Боуэн, Уильям Г. Высшее образование в цифровую эпоху / Уильям Г. Боуэн при участии Келли Э. Лэк; предисловие Кевина М. Гатри; перевод с английского Д. Кралечкина. – М.: Изд. дом «Высш. шк. Экономики», 2018.
52. Бредемайер К. Черная риторика: Власть и магия слова; пер. с нем., 5-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 184 с.
53. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности. Учебное пособие / И.А. Бредихина. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.
54. Бугаева И.В. Демотиваторы как новый жанр в Интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика / И.В. Бугаева // STIL. Beograd. – 2011. – № 10. – С. 147– 158.
55. Бугреева, Е. А. Трудности дистанционного обучения английскому языку в высшей школе: анализ практики / Е. А. Бугреева // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: сб. науч. тр. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020.
56. Бугреева, Е. А. Эффективность вербального и невербального поведения в онлайн коммуникации периода «новой нормальности» / Е. А. Бугреева // Сервис Plus. – 2021. Т.15. – № 2.

57. Будаев, Э.В. Метафора в политическом интердискурсе: монография [Текст] / Э.В.Будаев, А.П. Чудинов / Урал.гос. пед. ун-т. – 2-н изд., испр. и доп. – Екатеринбург, 2006 – 213 с.
58. Будник, А.С. Межкультурная коммуникативная компетенция в составе профессиональной компетентности учителя иностранного языка / А.С. Будник // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: матер. междунар. конфер., посвященной памяти проф. Г.В. Роговой в связи со 100-летием со дня рождения / под общей ред. Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. – Москва: МГПУ, Языки народов мира; Тезаурус, 2017. – С. 76-79.
59. Бурдынская С.П. Формирование цифровой компетентности преподавателя иностранного (английского) языка вуза // Образование и право. 2021. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovoy-kompetentnosti-prepodavatelya-inostrannogo-angliyskogo-yazyka-vuza>
60. Бурдынская С.П. Формирование цифровой компетентности преподавателя иностранного (английского) языка вуза // Образование и право. 2021. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovoy-kompetentnosti-prepodavatelya-inostrannogo-angliyskogo-yazyka-vuz>
61. Бурлакова, И.И. Практика формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку / И.И. Бурлакова // Язык и текст langpsy.ru. – 2018. Том 1. – № 1.
62. Быстрицкая, Е.В. Самоидентификация и самореализация и студента в антропно организованной учебной деятельности / Е.В. Быстрицкая, И.Ю. Бурханова // Вестник Института образования человека. – 2015. – №2. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal>
63. Ваганова О.И. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной/ О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Д.А. Лошкарева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020; № 3(32). – С.135-139
64. Ваганова О.И. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной/ О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Д.А. Лошкарева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020; № 3(32). – С.135-139
65. Вайсбурд, М.Л. Реалии как элемент страноведения / М.Л. Вайсбурд // Русский язык за рубежом. – 1972. – № 3. – С. 98-100.
66. Вайсбурд, М.Л. Реалии как элемент страноведения / М.Л. Вайсбурд // Русский язык за рубежом. – 1972. – № 3. – С. 98-100.
67. Вербицкий, А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "Номо Cyberus". – 2019. – №1(6). [Электронный ресурс] URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
68. Веремеева, И.Ф., Пепеляева, С.Н. Методы и приёмы развития устной речи на уроках иностранного языка для студентов неязыковых

- специальностей / И.Ф. Веремеева, С.Н. Пепеляева // Калининградский вестник образования. Научно-методический электронный журнал. – 2021. – №4 (12). <https://koirojournal.ru/wp-content/uploads/2021/12/406-veremeeva-pepelyaeva.pdf>
69. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. – Язык и культура. М: Индрик, 2005. – 1040 с.
70. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод.руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Русский язык, 1983. – 269 с.
71. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г., Морковкин, В.В. Лингвострановедческий словарь: изъяснение русского слова в учебных целях / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Морковкин // Русский язык за рубежом. – 1974. – № 4. – С. 89-93.
72. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г., Морковкин, В.В. Лингвострановедческий словарь: изъяснение русского слова в учебных целях / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Морковкин // Русский язык за рубежом. – 1974. – № 4. – С. 89-93.
73. Ветрова, Л. М. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде / Л. М. Ветрова, 2012. https://pedsovet.su/publ/76-1-0-2981-22949604_132
74. Виноградов, В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В.С. Виноградов. – М.: Издательство Московского университета, 1978. – 172 с.
75. Виноградов, В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В.С. Виноградов. – М.: Издательство Московского университета, 1978. – 172 с.
76. Виссон, Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур / Л. Виссон. – М.: Р. Валент, 2013.
77. Виссон, Л. Слова-хамелеоны и метаморфозы в современном английском языке / Л. Виссон. – М.: Р. Валент, 2010.
78. Виссон, Л. Чужие и близкие в русско-американских браках / Л. Виссон. – М.: Валент, 1999.
79. Владимирова, С.А. Управление регионализацией высшего образования в условиях интенсификации интеграционных процессов: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Казань. – 2008.
80. Власов, В. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров-экономистов в гуманитарном вузе средствами инновационных информационных технологий: автореф. ... дис. канд. пед. наук /В.В. Власов. – Москва, 2012
81. Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный

ответ. Аналитический материал. URL: <https://ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID19%20na%20sektor%20vysshego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf>

82. Воевода Е.В., Белогуров А.Ю. Аксиология образования в дискурсе современной политики. – Полис. Политические исследования. 2018. № 6. С. 172–179.
83. Воинова, О.И., Плешаков, В.А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум / О.И. Воинова, В.А. Плешаков // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». – 2018. – № 1(4). [Электронный ресурс] URL: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafty_and_classification_of_people_according_to_the_extent_of_the_integration_into_the_cybersocium
84. Воинова, О.И., Плешаков, В.А. Киберпсихологический подход в образовании / О.И. Воинова, В.А. Плешаков // Монография / Под ред. В.А. Плешакова. – Норильск: Норильский индустриальный институт, 2012.
85. Войтович И. К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 212 с.
86. Волегова Е. А. К вопросу об английском языке для профессиональных целей в неязыковом вузе / Е. А. Волегова // Полиязычная образовательная среда: модели и технологии : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 25 января 2018 г. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – С. 14-22.
87. Володина, М.Н. Язык СМИ и информационно-языковая экология общества // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / Под ред. М.Н. Володиной. – М.: Академический проект, 2011. – 332 с.
88. Воробьев, В.В. Особенности групповой идентичности студентов в московском вузе: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / В.В. Воробьев. – Москва, 2003. – 167 с.
89. Воронин Б.А., Чупина И.П., Воронина Я.В., Чупин И.П. Особенности сельскохозяйственного производства / Б.А. Воронин и др. //Аграрное образование и наука.- 2018.- № 2, 13 с.
90. Воронин Д.М. Когнитивный диссонанс: компетентности педагогов и новая реальность // Материалы XVIII Международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: социально-экономическая трансформация в условиях неопределенности»:

сборник научных статей по материалам конференции. Санкт-Петербург, 25-26 ноября 2020 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 287-291.

91. Вульфович, Е.В. Обучение устной речи на занятиях по английскому языку с использованием интернет-сервисов для создания визуальных опор / Е.В. Вульфович // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – №4.
92. Высшее домашнее. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. – URL: <https://ioe.hse.ru/news/356576166.html>
93. Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы: аналитический доклад [Электронный ресурс] // Программа повышения конкурентоспособности ТГУ. URL: http://viu.tsu.ru/upload/2_5249500202460514728.pdf
94. Габдрахманова Р.Г., Яруллин И.Ф. Теория обучения и педагогические технологии: Краткий конспект лекций / Р.Г. Габдрахманова, И.Ф. Яруллин, Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2013. – 92 с.
95. Галченкова, И.С. Адаптация учащихся и студентов к использованию информационных технологий в дистанционном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.С. Галченкова. – Смоленск, 2004.
96. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // ИЯШ, 2004. – № 1.
97. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М: АРКТИ-Глосса, 2000.
98. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
99. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для вузов / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стереотип. – М.: Academia, 2007. – 336 с.
100. Гасанова, Ш.С. Профессионально значимые личностные качества учителя иностранного языка как основа его профессиональной компетентности / Ш.С. Гасанова, Р.Ш. Агамурдова, М.Ч. Сагидова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 283-285.
101. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез. // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 17–24.

102. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень: ТИУ, 2016.
103. Герасименко, Т. Л., Грубин, И. В., Гулая, Т. М., Жидкова, О. Н., Романова, С. А. SMART-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе / Т. Л. Герасименко, И.В. Грубин, Т.М. Гулая, О. Н. Жидкова, С.А. Романова // Экономика, статистика и информатика. – 2012. – № 5. – С. 9–12.
104. Герасимов, Г.И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества: Диссертация доктора философских наук. – Ростов н/Д, 2005.
105. Гибридное обучение: как подружить онлайн с офлайн?// EduTech [Электронный ресурс]. – Электронный журнал. – 2021. – №7(45). – URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/19019/>
106. Глазырина, И.Б. Совершенствование информационной подготовки студентов высших учебных заведений в условиях дистанционного обучения (На примере курса "Информатика" для гуманитарных специальностей): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Б.Глазырина. – М., 2004.
107. Глумова, Е.П. Методика обучения организации межкультурного общения на материале регионального компонента: дис...канд.пед.наук / Е.П. Глумова. – Нижний Новгород, 2006. – 233 с.
108. Глумова, Е.П. Региональный аспект межкультурной коммуникации // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6.
109. Глумова, Е.П., Шимичев, А.С. Технология профессионального портфолио при формировании межкультурной компетенции будущих учителей иностранного языка / Е.П. Глумова, А.С. Шимичев // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 167-179.
110. Годунов, А.И. Теория и практика имитационного моделирования и создания тренажеров / А.И. Годунов. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2005.
111. Голев, Н.Д. Введение //Социальные сети: комплексный лингвистический анализ / Н.Д. Голев. – В 2-х т. Том 1: монография / под научн. ред. Н.Д. Голева, отв. ред. Л.Г. Ким. – Кемерово, 2021. – 430 с.
112. Головач, В.М., Кривушина, О.А., Потапова, А.В. Трансформация высшего образования в условиях развития цифровых технологий // Вопросы образования и психологии: монография. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 204 с.

113. Головин Б.Н. Введение в языкознание: учебное пособие для филологических специальностей ун-тов и пед. и-тов / Б.Н. Головин – М.: «Высшая школа», 1977, 311 с.
114. Голубин Д.В. Формирование информационной компетентности педагога в системе повышения квалификации: дис.: канд. пед. наук / Д.В. Голубин. – Калининград, 2005.
115. Горбаченко, И.М. Методы моделирования процесса обучения и разработки интерактивных обучающих курсов: дис. ... канд. техн. наук: 05.13.01 / И.М. Горбаченко. – Красноярск, 2001.
116. Городецкая, Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис....докт. культурологии / Л.А. Городецкая. – М., 2007. – 48 с.
117. Горохова, В.Ю. Изменение роли учителя в современной школе // Молодой ученый. – 2016. – №14. – с. 528-530.
118. Грамма, Д.В. Обучение иностранному языку студентов с применением дистанционных технологий / Д.В. Грамма, И.В. Шукурова // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 3 (25). – С. 151-157. – DOI 10.23951/2307-6127-2019-3-151-157.
119. Грамма, Д.В. Организация дистанционного обучения студентов неязыковых направлений в условиях пандемии / Д.В. Грамма, Н.А. Сергиенко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 3. – С. 389-394. – DOI 10.30853/ped210061.
120. Григорьев, Ю.В. Моделирование процесса дистанционного группового обучения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Григорьев. – Чебоксары, 2012.
121. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
122. Данченко, Л. А., Невоструев, П. Ю. SMART-учебник как элемент фундамента SMART-университета / Л.А. Данченко, П. Ю. Невоструев // Экономика, статистика и информатика. – 2014. – № 4. – С. 46–49.
123. Джандар, Б.М., Дармилова, С.В. Формирование мультимедийной компетентности будущих специалистов по межкультурному общению / Б.М. Джандар, С.В. Дармилова // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (109). – С. 42-47.
124. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев, под науч. ред. В. И. Блинова – М.: 2020. – 98 с.

125. Дистанционное образование, 2020 год. RAEX. [Электронный ресурс]. – URL: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020
126. Дмитриевская, Н. А. Интегрированная интеллектуальная среда непрерывного развития компетенций / Н. А. Дмитриевская // Открытое образование. – 2011. – С. 4–8.
127. Донцов, Д.А. Английский на компьютере: изучаем, переводим, говорим / Д.А. Донцов. – Санкт-Петербург: Печатный двор им. А. М. Горького, 2007.
128. Дорошевский, М. В., Мысливец, Г. В. Д69 Основы экономики: учеб. пособие / М. В. Дорошевский, Г. В. Мысливец. – 3-е изд., доп. – К. : ДП «Изд. дом «Персонал», 2009. – 142 с
129. Дрыгина, М.В. Межкультурная компетенция подготовки будущего учителя к воспитанию школьников в цифровой образовательной среде / М.В. Дрыгина // Наука и мир. – 2020. – № 12-1 (88). – С. 54-56.
130. Дрыгина, М.В. Межкультурная компетенция подготовки будущего учителя к воспитанию школьников в цифровой образовательной среде / М.В. Дрыгина // Наука и мир. – 2020. – № 12-1 (88). – С. 54-56.
131. Дубровская, Ю.А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.А. Дубровская. – СПб., 2005.
132. Дюжакова, М.В. Развитие педагогического образования в поликультурном обществе: Монография. – Воронеж: Изд-во ВГПУ. – 2008.
133. Елашкина, Н.В. Формирование учебной компетенции в условиях дистанционного обучения студентов иноязычному общению: начальный этап языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Н.В. Елашкина. – Иркутск, 2006.
134. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
135. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005.
136. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ...д-ра пед. наук / Г.В. Елизарова. – СПб., 2001.
137. Ефимкина, Е.А. Методика использования дистанционных образовательных технологий в обучении французскому языку студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Ефимкина. – Нижний Новгород, 2010.

138. Жданова, Е.Г. Педагогические условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов образовательных учреждений СПО средствами дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Г. Жданова. – Воронеж, 2007.
139. Жернакова, М.В. Роль и миссия учителя в современном образовательном процессе // Молодой ученый. – 2015. – №10.1. с. 8-10.
140. Жукова, Т.А., Шренк, М. Принцип регионализации в развитии высшего образования в мультикультурном обществе // в сборнике: Актуальные проблемы естественнонаучного и математического образования. Материалы Международной научно-практической конференции. – Самара: СГСПУ. – 2016.
141. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. – М. : Эдиториал URSS, 2001. – 248 с.
142. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя / под ред. А. В. Хуторского. -М.: ИНЭК, 2007.
143. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие. / С. И. Змеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
144. Зуева Е.И., Лиховцева Е.А. Экономика сельского хозяйства: краткий курс лекций для студентов направления подготовки 38.03.01 «Экономика»/Е.И. Зуева, Е.А. Лиховцева, ФГБОУ ВО Саратовский ГАУ-Саратов, 2016.- 82 с.
145. Игна, О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 1. – № 1. – С. 90-94.
146. Игошев, Б. М. Новые компетенции педагога в современной информационно-образовательной среде / Б. М. Игошев, Б. П. Дьяконов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 248-251.
147. Изимариева З.Н. Педагогические условия организации самостоятельной работы студентов в дистанционном режиме (на примере дисциплины «Иностранный язык») // Современные проблемы науки и образования. – 2021. –№2.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30567>
148. Иконникова, В.А., Цверкун, Ю.Б. Лингвокультурологические исследования англоязычных отраслевых терминологий и современные технологии в лингвистике. Монография. / В.А. Иконникова, Ю.Б. Цвигун. – Москва, 2021.
149. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: Научно-методические материалы / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: ООО «Книжный Дом». – 2007.

150. Исламова, З. И. Интерактивные средства обучения: теоретический аспект /З. И. Исламова, М. А. Галанова // Новые информационные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции, 26-28 февраля 2007 г., Екатеринбург. В 2 ч. Ч. 1 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург. – 2007. – С. 47-49.
151. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования [Текст] / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. 2016. – Т. 21. – Т№ 4. – С. 102–109.
152. Каллиников, П.Ю. 7 жизней онлайн-преподавателя. Вебинар Режим доступа <https://ra-kurs.spb.ru/event/vebinar/?id=206>
153. Калнаус, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей в пространстве межкультурной коммуникации / Н.В. Калнаус // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XLIX Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 18-24.
154. Калнаус, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей в пространстве межкультурной коммуникации / Н.В. Калнаус // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XLIX Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 18-24.
155. Каменский, А.И. Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка / А.И. Каменский // Компетентностная модель филолога: кол. моногр. – Симферополь: ИТ Ариал, 2017. – С. 61-96.
156. Капранова, Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы [Текст] / Е. А. Капранова // Вестн. Полоцкого гос. ун-та. – Полоцк, 2012. – № 7. – С. 11-14.
157. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – Санкт-Петербург: Союз, 2001.
158. Кармановский, А.В. Формирование готовности студентов к непрерывному профессиональному образованию в условиях дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Кармановский. – Сочи, 2011.
159. Карпова, О.М. Английская лексикография культурного наследия в электронно-цифровую эпоху (на материале словарей языка писателей) / О.М. Карпова // Вестник МГОУ. Серия Лингвистика. -2021. – №3.
160. Карпова, О.М. Волонтерская лексикография (на материале толково-энциклопедического словаря “Florence in the Works of World

- Famous people”) / О.М. Карпова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. -2020. – №1.
161. Карпова, О.М. Современная лексикографическая картина Великобритании / О.М. Карпова // Вестник Московского государственного областного университета». Серия: Лингвистика. -2018. – №6.
162. Карпинен, М. Interpreting Non-verbal Language in Online Communication. Доклад на конференции «Синергия языков и культур: междисциплинарные исследования» / М. Карпинен. – СПбГУ, 2020.
163. Карташова, В.Н. Культурологический подход к иноязычному образованию будущих бакалавров [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiy-podhod-k-inoazychnomu-obrazovaniyu-buduschih-bakalavrov>
164. Карташова, В.Н. Культурологический подход к иноязычному образованию будущих бакалавров [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiy-podhod-k-inoazychnomu-obrazovaniyu-buduschih-bakalavrov>
165. Кастельс, М. Власть коммуникации: учебное пособие / М. Кастельс. – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2016. – 564 с.
166. Кирьякова А.В. Интернет-технологии на базе LMS Moodle в компетентностно-ориентированном образовании / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая, Н.В. Михайлова. – Оренбург: ОГУ, 2011.
167. Козилова, Л.В. Профессиональное саморазвитие преподавателя педагогического вуза в условиях трансформации образовательной среды // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 106 – 121. Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34752
168. Козлова, Н.П. Формирование положительного имиджа и деловой репутации компании / Н.П. Козлова // Вестник АГТУ. Серия: Экономика. – 2011. – № 1. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polozhitelnogo-imidzha-i-delovoy-reputatsii-kompanii>
169. Козырева, О.А. Феноменология профессиональной компетентности учителя / О.А. Козырева // ОТО. – 2008. – №2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-professionalnoy-kompetentnosti-uchitya>
170. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990.
171. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2004.

172. Конева Н. Н. Педагогические технологии в обучении РКИ. Теория и практика /Методика преподавания РКИ. Лекции, методические разработки к урокам. – М., 2008.
173. Корабельный устав Военно-Морского Флота. – М.: Инфа-М, 2017.
174. Корзун, О.О., Савкина, Е.А. Роль исследовательской компетенции в структуре профессионально-методической компетентности будущих учителей иностранного языка / О.О. Корзун, Е.А. Савкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 6-2 (84). – С. 420-424.
175. Коростылева, Н.Н. Коммуникативная культура в организации: формирование и развитие // Коммуникология. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kultura-v-organizatsii-formirovanie-i-razvitie>
176. Кудряшова Л. В. Основы государственного и муниципального управления : учебное пособие. В 2-х частях / Л. В. Кудряшова. – Томск : ФДО, ТУСУР, 2015. – Ч. I: Основы государственного управления – 137 с.
177. Кузьменкова, Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде. / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006.
178. Кулинич, М.А. Введение в лингвокультурологию: учеб. пособие к спецкурсу / М.А. Кулинич. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 120 с.
179. Курьло, О.В. Особенности систему мультикультурного образования // В сборнике: Психология в системе социально-производственных отношений. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2019.
180. Курьло, О.В. Современное мультикультурное образование // В сборнике: Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2019.
181. Кюблер-Росс, Э. О смерти и умирании. / Э. Кюблер-Росс / Пер. К. Семёнов, В. Трилис. – Киев: София, 2001.
182. Лаврентьева, Н.Г., Орлова, Е.В. Формирование навыка просодического оформления спонтанной англоязычной речи у студентов неязыковых вузов / Н.Г. Лаврентьева, Е.В. Орлова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т.27, №3.
183. Лapidус Л.В., Гостилович А.О., Омарова Ш.А. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-

- поколения. Государственное управление. Электронный вестник. 2020; Выпуск № 83: 271 – 293.
184. Лаптева, О.А. Теория современного русского литературного языка / О.А. Лаптева. – М.: Высшая школа, 2003. – 351 с.
185. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
186. Ларина Т.В. Этностилистика в ее коммуникативном аспекте / Т.В. Ларина // Изв. РАН. Сер. лит. и яз., 2007. Т. 66. – № 3.
187. Ларина, Т. В. Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации (На материале английской и русской коммуникативных культур): дис. ... д-ра филол. наук / Т.В. Ларина. – Москва, 2003.
188. Ларина, Т.В. К вопросу о национальном стиле коммуникации / Т.В. Ларина // Русский язык и культура (изучение и преподавание): Сборник. – М.: ЭКОН, 2000.
189. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – Изд-во «Рукописные памятники Древней Руси», 2009.
190. Ларина, Т.В. Культура как стилеобразующий фактор / Т.В. Ларина // Межкультурная коммуникация и перевод. – М.: МОСУ, 2005.
191. Ларина, Т.В. Национальный стиль вербальной коммуникации и категория вежливости / Т.В. Ларина // Образование, наука и экономика в вузах. Интегративная функция педагогической науки в международном образовательном пространстве. – Москва – Братислава: МАНПО, 2004.
192. Леонтович, О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учеб. пособие / О.А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003.
193. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2005.
194. Лескевич С.Г. Дистанционное обучение: из опыта вынужденного использования в период пандемии коронавируса. /С.Г. Лескевич, К.Л. Лескевич, О.Г. Сечейко// Актуальна. -2020; – С. 3-5
195. Лубянова, М.А., Золотарева, М.А. Методическая компетентность как базовая составляющая подготовки учителя иностранного языка / М.А. Лубянова, М.А. Золотарева // Kant. – 2020. – № 2 (35). – С. 272-277.
196. Ляскевіч, С. Г. Сучасныя мадэлі змешанага навучання як адказ на новыя запыты грамадства / С. Г. Ляскевіч, К. Л. Ляскевіч // Актуальные вопросы подготовки офицеров запаса в гражданских учре-

- ждениях высшего образования: материалы респ. науч.-метод. интернет-конф. (27 окт. 2016 г.) / Гродн. гос. мед. ун-т. – Гродно.-2016. – С. 100–103.
197. Лях, Ю. А. Современная цифровая среда / Ю. А. Лях // Вопросы педагогики. – 2021. – № 10-2. – С. 222 – 225.
198. Макаренко А.А. Педагогический дизайн как средство повышения эффективности организации учебного процесса / А.А. Макаренко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Социокинетика. – 2017. – № 4
199. Максимчик, О.А. Социокультурная компетенция учителя иностранных языков / О.А. Максимчик // Поволжский педагогический вестник. – № 3 (12). – Самара: СГСПУ, 2016. – С. 66- 72.
200. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
201. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
202. Матвеева Н.В. Ролевые игры на занятиях по английскому языку при обучении устному профессиональному общению: автореф. дисс. ...канд. пед. наук, М., 2004
203. Мелентьева, Т.И. Язык специальности: Неорганическая химия: учебное пособие по русскому языку как иностранному. Дементьева О.Ю., Киржанова С.В., Кузьменкова В.А., Мелентьева Т.И. М.: МАКС Пресс, 2018. – 238 с.
204. Мельников В.К. Охотоведение как наука / В.К. Мельников// Современные проблемы природопользования, охотоведения и звероводства.- 2012.- Выпуск 1., с.12-14. 4.Никифоров В.В.,
205. Мильруд, Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи / Р.П. Мильруд // Язык и культура. – 2015. – №1 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-tehnologii-obucheniya-ustnoy-rechi>
206. Милютина, Е.А., Перцевой, А.Ю. О необходимости составления глоссария для студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / Е.А Милютина, А.Ю. Перцевой [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36625647>
207. Милютина, Е.А., Перцевой, А.Ю. О необходимости составления глоссария для студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / Е.А Милютина, А.Ю. Перцевой [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36625647>

208. Минева О.А. Организация и проведение текущего контроля при обучении иностранным языкам с помощью LMS Moodle / О.А. Минева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1-2 (67).
209. Миронова, К. Трудности на дистанции. Была ли российская система образования готова к переходу в онлайн из-за коронавируса // «Коммерсантъ». – 28.03.2020. – <https://www.kommersant.ru/doc/4307297>
210. Моисеев, А.П. Проблема развития межкультурной компетенции у будущих учителей / А.П. Моисеев // Сб. матер. научной сессии по итогам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета за 2017-2018 год. – М.: МПГУ, 2018. – С. 153-157.
211. Моисеев, А.П. Проблема развития межкультурной компетенции у будущих учителей / А.П. Моисеев // Сб. матер. научной сессии по итогам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета за 2017-2018 год. – М.: МПГУ, 2018. – С. 153-157.
212. Молоткова, А. В., Костина, В. Г. SMART-образование – стратегия современности / А. В. Молоткова, В. Г. Костина // Электронное образование: перспективы использования SMART-технологий: материалы III международной научно-практической видеоконференции (г. Тюмень, 26 ноября 2015 г.) / под ред. С. М. Моор. – Тюмень: ТюмГНГУ, – 2016. – С. 107–109.
213. Мэттью М. Взрыв обучения: девять правил эффективного виртуального класса: пер. с английского / Мэттью Мердок, Трейон Мюллер. М.: Альпина Паблишер, 2012. – 188 с.
214. Назарова, Р.З., Никитина, Г.А. Культура иноязычного общения в структуре профессионально-методической компетенции будущего учителя / Р.З. Назарова, Г.А. Никитина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9. – № 2 (34). – С. 102-111.
215. Не шоколадка, а режиссер-сценарист: как смена ролей учителя поможет мотивации школьников. – Режим доступа: <https://clck.ru/aqXUM>
216. Нелунова, Е.Д. К проблеме компьютеризации обучения иностранным языкам / Е.Д. Нелунова. – Якутск: ИПКРО, 2006.
217. Нижегородцева Н.В. Понятие учебной деятельности и готовности к обучению в парадигме системогенетического подхода: материалы

- VII Международной научно-практической конференции / Н.В. Нижегородцева. – Ярославль: изд-во Ярославского педагогического университета им. К.Д. Ушинского, 2015, с.12-15.
218. Никонова, Е.И. Формирование компетенций учителя иностранного языка в свете инноваций в современном иноязычном образовании / Е.И. Никонова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 12 (128). – С. 180-184.
219. Никулина, Т.В., Стариченко, Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятие, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018, № 8. с. 107-113.
220. Новиков А.И. Текст: Содержание и смысл /А.И. Новиков//Ярославский педагогический вестник.-2000.-№ 1 (23), с. 16-20.
221. Новикова, Л.А. Развитие межкультурной компетентности студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Омск. – 2007.
222. Новикова, Э.Б. Организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Э.Б. Новикова. – М., 2009.
223. Обучение в новой нормальности: аналитический отчет. [Электронный ресурс]. – URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/420/Report_the_new_normal_update_web_demo.pdf
224. Овсянникова, И.Г. Процесс формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур / И.Г. Овсянникова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – №3 (29). – С. 65-72.
225. Овчинникова, М.А. Использование технологии дистанционного образования при подготовке учителей математики в педвузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Овчинникова. – М., 2002.
226. Овчинникова, О.С. Профессиональная коммуникативная компетентность учителя иностранного языка / О.С. Овчинникова // Омский научный вестник. – 2009. – № 2 (76). – С. 170-172.
227. Одинокая М.А. Учебный модуль на платформе Moodle как средство организации внеаудиторной самостоятельной работы студента / М.А. Одинокая // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2015. – № 4 (18).
228. Опрос студентов российских вузов об условиях дистанционного обучения. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. – URL: <https://cim.hse.ru/covidsurvey>

229. Остапенко А.Б., Уманец И.Ф. Особенности дистанционного обучения иностранному языку в вузе в условиях пандемии COVID-19//Современное педагогическое образование. – 2021. – №. 4. – С. 27-31.,
230. Панкова, Т.Н. Онлайн обучение английскому языку: изменения в парадигме системы образования / Т.Н. Панкова // Инновационные методы обучения и воспитания. Сборник статей V Международной научно-практической конференции. Пенза, 25.08.2021. – Наука и Просвещение.
231. Панова А. В. Перспективные методики дистанционного преподавания иностранных языков / А. В. Панова // Электронное образование: перспективы использования SMART-технологий: материалы III международной научно-практической видеоконференции (г. Тюмень, 26 ноября 2015 г.) / под ред. С. М. Моор. Тюмень: ТюмГНГУ, – 2016. – С. 118–120.
232. Пассов, Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е.И. Пассов. – 2002. [Электронный ресурс] URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_250
233. Пассов, Е.И. Иноязычная культура как содержание языкового образования / Е.И. Пассов. – СПб.: Мир русского слова. – 2001. – С. 21-27.
234. Пассов, Е.И. Иноязычная культура как содержание языкового образования / Е.И. Пассов. – СПб.: Мир русского слова. – 2001. – С. 21-27.
235. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособ. для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 180 с.
236. Пассов, Е.И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. образования / Е.И. Пассов. – М.: Златоуст, 2015. – 172 с.
237. Пахомова, Н.Ю. Компьютер в работе педагога / Н.Ю. Пахомова. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2005.
238. Пепелев, В.В. Психологические особенности становления авторитета командиров подразделений на современном этапе развития Вооруженных Сил / В.В. Пепелев. – Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2004.
239. Перевалов, В.Ф. Подготовка офицеров к управленческой деятельности / В.Ф. Перевалов. – М.: Моркнига, 2011.
240. Пересыпкин, А.П., Цурикова, Л.В., Гусакова, Н.Л. Формирование коммуникативной и межкультурной компетенций в процессе обу-

- чения студентов иностранному языку. НИУ БелГУ / А.П. Пересыпкин, Л.В. Цурикова, Н.Л. Гусакова // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – №18 (113). – Вып.11.- С. 277-282.
241. Перова, А.К. Педагогические условия формирования социокультурного компонента в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка / А.К. Перова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 306-310.
242. Петряков, Л.Д. Единство и различие в мышлении Востока и Запада / Л.Д. Петряков // Вестник Ивановского государственного университета. – 2017. – № 17. – С.34-38.
243. Пипилян Н.Ю. Анализ использования современных образовательных технологий в образовательном учреждении, работающем в дистанционном режиме./Н.Ю. Пипилян// Вопросы педагогики. – 2020; № 6-2: С. 195 – 198.
244. Пискунова С.И., Виноградова И.Б. Герменевтика как педагогическая технология исследования текстов культуры // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Том 8. № 6А. С. 45-53.
245. Плужникова, Л. А. Развитие внутриличностной компетентности студента-психолога в вузе: дис... канд. псих. наук / Л.А. Плужникова.- Тамбов, 2011
246. Полякова Р.Ф. Развитие информационной компетенции учителя [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://novaya-shkola.ru/pedagogam/sredne-obsche-obrazovanie/cabinet-directora/razvitie-informacionoikompetenci-uchitelya.html>
247. Попова Е. А. Педагогические условия формирования критического мышления у студентов в курсе дисциплины «Иностранный язык». – М.: Вестник МГЛУ. Выпуск 8 (694) / 2014. – С. 178–186.
248. Походзей, Г.В., Сергеева, Н.Н. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов в системе профессионально ориентированного языкового образования / Г.В. Походзей, Н.Н. Сергеева. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014.
249. Почепцов, Г.Г. Революция. com: основы протестной инженерии / Г.Г. Почепцов. – М.: Европа, 2005. – 532 с.
250. Починалина, Л.Н. Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Починалина. – М., 2007.
251. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13.08.2020 № 1011 "Об утверждении федерального

- государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция" (Зарегистрирован 07.09.2020 № 59673). URL: <http://www.pravo.gov.ru>
252. Профстандарт: 02.008 Врач-педиатр участковый. [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.008.pdf>
253. Профстандарт: 02.009 Врач-лечебник (врач-терапевт участковый). [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.009.pdf>
254. Паренко, М.Б. Лингвострановедческие словари / М.Б. Паренко [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2000-04-018-lingvostranovedcheskie-slovari>
255. Паренко, М.Б. Лингвострановедческие словари / М.Б. Паренко [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2000-04-018-lingvostranovedcheskie-slovari>
256. Ратнер Ф. Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста // Актуальные проблемы современной экономики России. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во НПК «РОСТ», 2007. – С. 642–644.
257. Резникова, А.И. Использование комиксов в обучении французскому языку и формировании межкультурной компетенции / А.И. Резникова // Дискуссия. – 2015. – № 5(57). – С. 159-164.
258. Рекомендации по работе с открытыми образовательными ресурсами (ООР) в сфере высшего образования. Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214729.pdf> (дата обращения 28.01.22).
259. Реформатский, А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформаторский. – М.: Аспект-пресс, 1996. – 536 с.
260. Реформатский, А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформаторский. – М.: Аспект-пресс, 1996. – 536 с.
261. Рикёр, П. Герменевтика. Этика. Политика. – М.: АО «КАМИ», Изд. центр «Academia», 1995. – 160 с.
262. Рождественская, И.Н. Профессионально-методическая компетенция учителя иностранного языка в контексте новой парадигмы в образовании / И.Н. Рождественская // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков в рамках основных положений теории и практики межкультурной коммуникации в поликультурном пространстве: сб. ст. научно-практической конфер., посвященной итогам научно-исследовательской работы ГОУ ВО МО «ГСГУ» за 2016 г. /под общей ред. Н.И. Хомутской. – Коломна: ГСГУ, 2017. – С. 61-67.

263. Россия 2025: от кадров к талантам. М.: The Boston Consulting Group, 2017. – 72с. URL: https://www.bcg.com/Images/Russia2025-report-RUS_tcm27-188275.pdf [Дата обращения 01.12.2022]
264. Рубцова Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку на базе LMS Moodle / Е.А. Рубцова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2018. – № 2.
265. Рудакова, Е.А. Педагогический проект как средство формирования межкультурной педагогической коммуникативной компетенции будущих учителей / Е.А. Рудакова // Молодёжь XXI века: шаг в будущее: матер. XXII региональной научно-практической конференции. – Благовещенск: БГПУ, 2021. – С. 238-239.
266. Рудакова, Е.А. Педагогический проект как средство формирования межкультурной педагогической коммуникативной компетенции будущих учителей / Е.А. Рудакова // Молодёжь XXI века: шаг в будущее: матер. XXII региональной научно-практической конференции. – Благовещенск: БГПУ, 2021. – С. 238-239.
267. Рук Дэвид, Торберт Уильям. Семь превращений лидера // Лидерство / Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – Серия: Harvard Business Review 10 лучших статей) “HBR’s 10 Must Reads”. 2016. – С. 161-187
268. Рунова А. А. Применение интерактивных методов и технологий в дистанционном обучении./А. А. Рунова// Актуальные исследования. 2020. №7 (10). С. 78-81.
269. Рыбичева, О. Ю. Перспективы внедрения смарт-технологий в образовательный процесс / О. Ю. Рыбичева // Вестник Вятского государственного университета. – 2019. – № 4 (134). – С. 76–84.
270. Рябоконт, Н.В. Наука и внеаучные формы познания / Н.В. Рябоконт // Инновационные образовательные технологии. – 2012. – №4(32). – С. 47-57.
271. Савилова С.Л., Кропоткина А.А., Кохановская Е.В., Смычкова Е.Г., Чай М.А. Дистанционное обучение иностранному языку в период пандемии на примере русского языка как иностранного: из опыта работы// Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020). Сб. мат-ов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19—21 ноября 2020 г. Москва, С.112-122.
272. Садыков Т.М. История развития интерактивных технологий [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2016. № 4. С. 158-160.

273. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
274. Сафонова, В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В.В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 27–35.
275. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М., 1998.
276. Сенге Питер. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации [Electronic Resource]. URL: http://loveread.ec/view_global.php?id=9553/
277. Серпикова, М. Б. Формирование и развитие профессионально значимых коммуникативно-речевых компетенций студентов – будущих журналистов в практике обучения иностранному языку / М. Б. Серпикова // Теоретические и практические аспекты обучения иностранным языкам в вузе : Сборник научных трудов / Под редакцией Е.В. Федоткиной. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Российский университет транспорта, 2019. – С. 46-51.
278. Сидорова Л.П. Метеорология и климатология: учебное электронное текстовое издание, Часть 1. / Л.П. Сидорова, Екатеринбург: УрФУ, 2015. – 198 с.
279. Сидорченко, В.Ф., Скворцов, А.И. Капитан морского судна / В.Ф. Сидорченко, А.И. Скворцов. – Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2018.
280. Сизенцов А.Н. Общая вирусология: учебное пособие /А.Н. Сизенцов, Р.М. Нугалиева.- Оренбург: ГОУ ОГУ, 2007.- 126 с.
281. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой. – Спб.: Алетейа, 2000. – 316 с.
282. Соменкова Н.С. Электронное обучение в высшей школе: современные тенденции развития / Н.С. Соменкова // Сб.трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Управление цифровой трансформацией общего и профессионального образования» (Павлово, 03 марта 2021 г.). – Нижний Новгород, 2021.
283. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. – СПб., 2004.
284. Сорокин Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. М. : Наука, 1990. – С. 180– 186.

285. Спирина Т.А. Зарубежный и отечественный опыт индивидуализации обучения в высшей школе // Мир науки, культуры, образования . 2014. – № 3. – С. 110-113.
286. Стариченко Б.Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3.С. 23-31
287. Стенищева, А.А. Влияние мультикультурализма на образование // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 3 (39).
288. Степанов, Ю.С. В поисках прагматики: (проблемы субъекта) / Ю. С. Степанов // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1981. Т. 40. – № 4.
289. Стернин, И.А. О понятии коммуникативного поведения / И.А. Стернин // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. – Halle, 1989.
290. Стиллман Д. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык./ Д. Стиллман, И. Стиллман// М., Манн,Иванов и Фербер. – 2018.-С. 272
291. Суменко, Л.Г. Англо-русский словарь по информационным технологиям. М.: ГП ЦНИИС, 2003. [Электронный ресурс] URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/77151>
292. Супрун, А.Е. Исследования по лингвистике текста / А.Е. Супрун. – Минск: БГУ, 2001. – 364 с.
293. Супрун, А.Е. Исследования по лингвистике текста / А.Е. Супрун. – Минск: БГУ, 2001. – 364 с.
294. СурановаТ.Г., Миронов А. Ю., Забозлаев Ф. Новая коронавирусная инфекция (COVID-19): этиология, эпидемиология, клиника, диагностика, лечение и профилактика: учебно- методическое пособие/В.В. Никифоров и др. , Академия постдипломного образования ФГБУ ФНКЦ ФМБА России.- Москва, 2020.- 47 с.
295. Суркина И.В. Использование интерактивных методов обучения при подготовке бакалавров-менеджеров на экономическом факультете ЧГАА // «Достижения науки – агропромышленному производству»: материалы LIV междунар. науч.- техн. конф. Челябинск, 2015. С. 136
296. Суркова, Н.Е. Методика разработки и использования цифровых образовательных ресурсов при дистанционном обучении в учреждении среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Е. Суркова. – М., 2007.
297. Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): монография / П.В. Сысоев. – М.: «Еврошкола», 2003. – 401 с.

298. Тараева, Е.Г. Проекция готовности преподавателя к формированию межкультурной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранных языков / Е.Г. Тараева // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. – М.: Московский городской педагогический университет, 2017. – С. 31-37.
299. Тараева, Е.Г. Проекция готовности преподавателя к формированию межкультурной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранных языков / Е.Г. Тараева // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. – М.: Московский городской педагогический университет, 2017. – С. 31-37.
300. Тарасов, Е.Ф. Построение теории коммуникации / Е.Ф. Тарасов // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979.
301. Татаринова, М.А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2-3 курсов лингвистического вуза (На материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А.Татаринова. – М., 2005.
302. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: Учебное пособие. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.
303. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Издательство МГУ, 2008.
304. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000.
305. Тер-Минасова, С.Г. Языки и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000.
306. Тимохина, Е.В. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка и ее дидактическое значение / Е.В. Тимохина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2014. – № 25. – С. 113-126.
307. Титова, С.В. Информационно-коммуникативные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика / С.В. Титова. – М.: Икар, 2014.
308. Тихомиров, В. П. Мир на пути Smart education. Новые возможности для развития / В. П. Тихомиров // Открытое образование. – 2011. – № 3. – С. 22–28.

309. Ткачева, Ю.В. Лингводидактическая компетенция в системе целей и задач профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования / Ю.В. Ткачева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 249-255.
310. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – №6. – С. 22-30.
311. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы / Г.Д. Томахин. – М.: Высшая школа, 1988. – 38 с.
312. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы / Г.Д. Томахин. – М.: Высшая школа, 1988. – 38 с.
313. Торкунов А.В. 2012. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России. – Вестник МГИМО-Университета, 2012- № 4. С. 85-93.
314. Трофимова, Г.Н. Языковой вкус Интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: монография / Г.Н. Трофимова. – М.: РУДН, 2011. – 436 с.
315. Трудности на дистанции. Коммерсантъ. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4307297>
316. Угольков, В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Угольков. – М., 2004.
317. Украинец И.А. Проблемы преподавания иностранного языка в профессиональной деятельности в период пандемии [Электронный ресурс] // Язык и текст. – 2020. – Том 7. – № 4.- С. 61–70. DOI:10.17759/langt.2020070405
318. Улунян, Е. Е. Новые роли учителя. Онлайн-переформатирование коммуникативной образовательной среды. – Режим доступа: <https://edpolicy.ru/modern-teacher>
319. Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад. Национальный исследовательский Томский государственный университет. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf
320. Уроки стресс-теста: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад. Национальный исследовательский Томский государственный университет. https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf

321. Усольцев, А. П. Инфляция компетентного подхода в отечественной педагогической науке и практике/ А.П. Усольцев // Образование и наука. – 2017. – Т. 20. № 1.
322. Уткин С.М. Интерактивная педагогическая технология как фактор повышения уровня обученности учащихся: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2000. 161 с.
323. Уютова Е.В. Опыт педагогического дизайна как практики создания он-лайн курса по дисциплине «Иностранный язык для профессиональных целей» на основе LMS Moodle для студентов неязыковых специальностей / Е.В. Уютова //Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. Выпуск 8: сб. ст. по матер. межрегион. науч.-практ. конф. (г. Москва, 27 июня 2020 г.) / Под. ред. проф. Н. В. Бутылова. – ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова». – Саранск: Издатель Афанасьев В. С., 2021.
324. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/>
325. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf
326. Федотова Ю.О. Общая биология.: Учебное пособие. – СПб.: Университет ИТМО; 2017. – 63 с.
327. Федунова М.Н. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в условиях пандемии // Символ науки. – 2021. – №3. – С. 119-123.
328. Федюченко, Л.Г. Терминологическая база данных как трансферная модель технического знания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - Тюмень. 2021.
329. Фененко, Н.А. Французские и русские реалии в аспекте теории межъязыковой реноминации: монография / Н.А. Фененко, А.А. Кретов. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2013. – 220 с.
330. Фененко, Н.А. Французские и русские реалии в аспекте теории межъязыковой реноминации: монография / Н.А. Фененко, А.А. Кретов. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2013. – 220 с.
331. Хабибуллина, З. Н. Роль коммуникации в социализации личности / З. Н. Хабибуллина // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т. 4. – № 11. – С. 537 – 541. – DOI 10.5281/zenodo.1488537.

332. Халеева, И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода / И.И. Халеева // Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения: тезисы докл. 10-го Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 3-6 июня 1991 г.). – М.: АН СССР, Ин-т языкознания, 1991. – С. 310-312.
333. Халперн Д. Психология критического мышления» Питер, 2000.- 512с.
334. Харчилава, Х.П. Методы формирования и управления репутацией компании / Х.П. Харчилава // Вестник университета. – 2013. – № 3. – С. 157-164. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-formirovaniya-i-upravleniya-reputatsiey-kompanii>
335. Христофорова, С.В. Модель регионализации образования для устойчивого развития (на примере Забайкалья) // в сборнике: Взаимодействие науки, бизнеса и общества как фактор развития регионов: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Чита. – 2019.
336. Худoley Н.В. Использование LMS Moodle при обучении иностранному языку в вузе (опыт ФГБОУ ВО «Красноярский ГАУ») / Н.В. Худoley // Бочкарников, Н.С. Профессиональная самоидентификация в сфере предпринимательства студентов вузов: социологическое исследование / Н.С. Бочкарников // Вестник Челябинского государственного университета. Вып. 23. Философия. Социология. Культурология. – 2012. – № 4 (258). – С. 148 – 153.
337. Хуторской, А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с.
338. Царская, Т. С. Информационный подход в обучении иностранному языку студентов в медицинском вузе / Т. С. Царская, А. С. Литовченко // Наука и инновации XXI века: Сборник статей по материалам VII Всероссийской конференции молодых ученых, Сургут, 30 октября 2020 года. – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2021. – С. 116-118.
339. Частиков, А. Архитекторы компьютерного мира / А. Частиков // ВикиЧтение [Электронный ресурс]. URL: <https://history.wikireading.ru/387536>
340. Черненко Н.М. Специфика научного текста/ Н.М. Черненко //Ярославский педагогический вестник- 2002- № 4 (33). -с. 1-11.
341. Чернобай, Е.В. Как меняются профессиональные роли учителя? Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/kak-menyayutsya-professionalnye-rol-i-uchitelya/>

342. Чёрный, В. П. Международная экономика : курс лекций / В. П. Чёрный. – Витебск : УО «ВГТУ», 2019. – 119 с.
343. Чеснокова Н.Е. К вопросу об интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №2. – С. 115-118
344. Чеснокова, Н.Е. К вопросу об интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2. – С. 115-118.
345. Чудинов И.Л. Информационные системы и технологии: учебное пособие / И.Л. Чудинов, В.В. Осипова; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 145 с.
346. Шабурова, О.В. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка / О.В. Шабурова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 2. – С. 19-21.
347. Шамова, Н.А. Англоязычны кинодискурс в лексикографическом отражении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. –Нижний Новгород, 2022.
348. Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: сб. на-уч. тр. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. – 447 с.
349. Шестеркина, Л.П., Борченко, И.Д. Основные характеристики новых социальных медиа / Л.П. Шестеркина, И.Д. Борченко // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. – 2014. – № 2. – С. 107–111.
350. Шлейермахер Ф. Перевод с немецкого П.Л Вольского СПб.: "Европейский дом". 2004.-242с.
351. Юлин, Д. Туристы в отеле запретили копировать свои паспорта [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tourdom.ru/hotline/pomoshch-zala>
352. Юсуфов, Р. Современная киберпреступность. Основы цифровой гигиены для сотрудников организаций и физических лиц. Университет Иннополис [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com>
353. Якубовская А.А. Отбор креализованных текстов с целью формирования иноязычной речевой компетенции студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Архитектура»/А.А. Якубовская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. Ч. 3, № 9 (63).
354. Янова, М.Г. Деятельность преподавателя иностранного языка при организации самостоятельной работы обучающихся в системе дистанционного обучения / М.Г. Янова, Ю.А. Оленцова // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы

международной научно-практической конференции (Красноярск, 20–22 апреля 2021 г.). – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2021. – С. 306-310.

355. Ясенев, В.Н. Информационная безопасность: Учебное пособие. Авторы: Ясенев В.Н., Дорожкин А.В., Сочков А.Л., Ясенев О.В. Под общей редакцией проф. Ясенева В.Н. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2017. – 198 с.
356. Abdel Hameed Al Awabdeh. Moodle in English Language Teaching and Learning in Jordan: Instructors and Students' Perspective / Abdel Hameed Al Awabdeh // International Journal of Early Childhood Special Education. – 2021. – 13 (2).
357. Akcaoglu, M., Lee, E. Increasing Social Presence in Online Learning through Small Group Discussions / M. Akcaoglu, E. Lee // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2016. – № 3.
358. Akcaoglu, M., Lee, E. Increasing Social Presence in Online Learning through Small Group Discussions / M. Akcaoglu, E. Lee // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2016. – 17(3).
359. Akhmanova, O., Maguidova, I. Pragmatic Linguistics, Pragmalinguistics, and Linguistic Pragmatics / O. Akhmanova, I. Maguidova // Issues in Linguistics. – 1978. – №3 – pp. 43-48.
360. Akizhanova, D.M., Zharkynbekova, S.K., Satenova, S.K. The Zipf's law and other ways of identifying culture-specific linguistics units / D.M. Akizhanova, S.K. Zharkynbekova, S.K. Satenova // Space and Culture, India. – 2018. – 6 (2). – pp. 78-93. doi: 10.20896/saci.v6i2.363.
361. Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences / Z. Akyol, D. R. Garrison, M. Y. Ozden // The International Review of Research in Open and Distributed Learning . – 2009. – № 10(6).
362. Al Naqbi, S. The use of mind mapping to develop writing skills in UAE schools / S. Al Naqbi // Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues. – 2011. – 4(2).
363. Alifuddin, M., Widodo, W. How Is Cultural Intelligence Related to Human Behavior? / M. Alifuddin, W. Widodo // Journal of Intelligence. – 2022. – Т. 10. – №. 1. – pp. 3.
364. Alzhanova, A., Chaklikova, A. Multilingual Education: Development of Professional Foreign Language Communicative Competence of Students in a Digital Environment / A. Alzhanova, A. Chaklikova // International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT). – 2022. – Т. 17. – №. 1. – pp. 1-13.
365. Arghode, V., Lakshmanan, G., Nafukho, F.M. Emotional intelligence, intercultural competence and online instruction: Review and reflection /

- V. Arghode, G. Lakshmanan, F.M. Nafukho // *European Journal of Training and Development*. – 2022. – Vol 46, No.1/2. – pp. 234-251. <https://doi.org/10.1108/EJTD-05-2021-0064>
366. Barker, G.G. Cross-cultural perspectives on cross-cultural communication competence / G.G. Barker // *Journal of Cross-cultural communication Research*. – 2016. – 45(1). – pp. 13-30. doi: 10.1080/17475759.2015.1104376.
367. Barrett, M. Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism. *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* / M. Barrett. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2013. – pp. 147-168.
368. Barth, M. Assessment of key competencies—a conceptual framework / M. Barth // *World in Transition – Sustainability Perspectives for Higher Education*. – 2009, VAS Verlag <https://ssrn.com/abstract=2170811>
369. Baryshnikov N.V. Pluralistic didactics of languages and cultures. In: *Linguodidactic Problems of the Formation of Foreign Language Competencies: Collective Monograph Based on the Materials of the International Scientific and Methodological Symposium "Lempert Readings XIX"*. PSU Publishing House, Pyatigorsk, 2017, pp. 16-22.
370. Bassili, J.N. Motivation and Cognitive Strategies in the Choice to Attend Lectures or Watch Them Online / J.N. Bassili // *Journal of Distance Education*. – 2008. – 22(3).
371. Bates, A. *Technology, e-Learning and Distance Education* / A. Bates. – London: Routledge, 2005.
372. Bennett, M.J. & Castiglioni, I. Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2004. – pp. 249–265.
373. Bennett, M.J. A developmental approach to training intercultural sensitivity in J. Martin (Guest Ed.) / M.J. Bennett // *Special Issue on Intercultural Training, International Journal of Intercultural Relations*. – 1986. – Vol 10, No.2. – pp. 179-186. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2). (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176786900052>)
374. Bennett, M.J. Constructivist approach to intercultural communication. In Y.Y. Kim & K.L. McKay-Semmler (Eds.) / M.J. Bennett // *The international encyclopedia of intercultural communication*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. – 2018. – Vol. 1. – pp. 310 – 318. https://doi.org/10.1002/9781118783665_2

375. Bennett, M.J. The value of cultural diversity: Rhetoric and reality: Meeting Report on Fellows Day / M.J. Bennett // International Academy of Intercultural Research 9th Biennial Congress, Bergen, Norway. SpringerPlus. – 2016. – 5(1). – pp. 1-14 <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2456-2>.
376. Berdy, Michele A. The Russian word's worth / M. Berdy. – Glas, 2010.
377. Biocca F., Harms Ch., Burgoon J. K. Toward a More Robust Theory and Measure of Social Presence: Review and Suggested Criteria / F. Biocca, Ch. Harms, J.K. Burgoon // Presence: Teleoperators and Virtual Environments. – 2003. – №12 (5).
378. Brooker, A. et al. A tale of two MOOCs: How student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs / A. Brooker // Australasian Journal of Educational Technology. – 2018. – 34(1).
379. Brown, P., Levinson, S. D. Politeness: some universals in language usage / P. Brown, S. D. Levinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
380. Brundiens, K., Barth, M., Bernat, G.C. Key Competencies in sustainability in higher education – towards an agreed-upon reference framework / K. Brundiens, M. Barth, G.C. Bernat // SustainSci.- 2020 <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
381. Buran, A.L., Filyukov, A. Mind mapping technique in language learning / A.L. Buran, A. Filyukov // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 206: Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations, LKTI: XVth International Conference, 9-11 November, 2015, Tomsk, Russia: [proceedings]. URL: <http://earchive.tpu.ru/handle/11683/15287>
382. Burke C.S., Stagl K.C., Klein C., Goodwin G.F., Salas E., & Halpin S.M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. The Leadership Quarterly, 17(3), P. 280-307. [Electronic Resource]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>
383. Burroway, J. Writing Fiction: A Guide to Narrative Craft / J. Burroway. – New York, Harper Collins College Publishers, 1995.
384. Cabero, J. y Romero, R. Diseño y Producción de TIC para la formación, – 2011. – Режим доступа: <https://books.google.co.ve/books?isbn=849788163X>
385. Cameron, D. Globalisation and the teaching of 'communication skills'. In Globalisation and language teaching / D. Cameron. – London: Routledge. 2002. – pp. 77-92.
386. Cebrian, G., Segalas, J., Hernandez, Angels. Assessment of sustainability competencies: a literature review and future pathways for ESD research and practice/ G. Cebrian, J. Segalas, Angels Hernandez //

<https://doi.org/10.29015/cerem.664>

387. Celce-Murcia, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Interculturallanguage use and language learning / M. Celce-Murcia.* – Springer, Dordrecht. 2008. – pp. 41-57. doi:10.1007/978-1-4020-5639-0_3.
388. Chamot, A.U. Issues in language learning strategy research and teaching / A.U. Chamot // *Electronic Journal of foreign language teaching.* – 2004. – 1(1). – pp. 14-26.
389. Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust and Aaron Bond «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning» March 27, 2020 <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
390. Chartrand R. Advantages and Disadvantages of Using Mobile Devices in a University Language Classroom // *Bulletin of the Institute of Foreign Language Education Kurume University.* – 2016. – Vol. 23. – P. 1—13. URL: <http://id.nii.ac.jp/0365/00000162>
391. Chaudhuri, T., Lopez-Ozieblo, R., Martinez, V. Developing Higher Education Competencies Through Telecollaborative Language Learning / T. Chaudhuri, R. Lopez-Ozieblo, V. Martinez // *Integrated Language Learning & Social Awareness: Research and Practice.* – Springer, Singapore, 2022. – pp. 25-41.
392. Cheng, M., Taylor, J., Williams, J., Tong, K. Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students / M. Cheng, J. Taylor, J. Williams, K. Tong // *Higher Education Research and Development.* Vol. 35. – 2016. – № 6. – P. 1153 – 1166.
393. Cheung, A. Synchronous online teaching, a blessing or a curse? Insights from EFL primary students' interaction during online English lessons / A. Cheung // *System.* – 2021. – № 100:102566.
394. Chung, S.-J., Choi, L.-J. The Development of Sustainable Assessment during the COVID-19 Pandemic: The Case of the English Language Program in South Korea / S.-J. Chung, L.-J. Choi // *Sustainability.* – 2021. – № 13(8):4499.
395. Conklin, S., Dikkers, A. G. Instructor social presence and connectedness in a quick shift from face-to-face to online instruction / S. Conklin, A. G. Dikkers // *Online Learning.* – 2021. – №25(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2482>.
396. Conklin, S., Dikkers, A. G., Bailey, D. Interactivity during Covid-19: mediation of learner interactions on social presence and expected learning outcome within videoconference EFL courses / S. Conklin, A.

- G. Dikkers, D. Bailey // *Journal of Computer Education*, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00204-w>
397. Conrad, R.-M. & Donaldson, J. A. *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction* / R.-M. Conrad, J.A. Donaldson. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.
398. Costaa, C., Alvelosa, H., Teixeiraa, L. *The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University* / C. Costaa, H. Alvelosa, L. Teixeiraa // *CENTERIS 2012 Conference on ENTERprise Information Systems*. 2212-0173 © 2012 Published by Elsevier Ltd. Selection and/or peer review under responsibility of CENTERIS/SCIKA – Association for Promotion and Dissemination of Scientific Knowledge. – 2012. doi: 10.1016/j.protcy.2012.09.037
399. *Creative Ways: Starting to Teach Creative Writing in the English Language Classroom*. Ed. by Jenkins, H. – The British Council, 2001.
400. *Creativity in the English Language Classroom*. Ed. by Maley, A., Peachey, N. – The British Council, 2015.
401. Crick, R.D. *Key competencies for education in a European context: narratives of accountability or care* /R.D Crick // *EurEducRes J.* – 2008 -№ 7. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.311>
402. Csobanka, Z. E. *The Z Generation.* /Z.E. Csobanka// *Acta Technologica Dubnicae.* – 2016. Volume 6, Issue 2, pp. 63-76.
403. Dai, X., Martin, J.N. *Perspectives and Approaches to Intercultural Communication Competence* / X. Dai, J.N. Martin // *The Handbook of Global Interventions in Communication Theory.* – Routledge, 2022. – p. 456.
404. De Barba, P.G., Kennedy, G.E., Ainley, M.D. *The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC* / P.G. De Barba, G.E. Kennedy, M.D. Ainley // *Journal of Computer Assisted Learning.* – 2016. – 32(3).
405. Dede, C. *Comparing frameworks for 21st century skills.* / C. Dede // *21st century skills: Rethinking how students learn.* – 2010 – № 20 http://watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf
406. Dubinka-Hushcha L.A. *Augmenting collective intelligence through blended learning and open educational resources.* In: *Intercultural Communication and Professionally Oriented Teaching Foreign Languages: materials of the XIIIth international scientific conf., Minsk, October 30, 2019, Belarusian State University.* BSU, Minsk, 2019, pp. 105-109. [Electronic Resource]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/240421/1/105-108.pdf>
407. Dubinko S.A. *Intercultural competence in effective business communication.* In: *Teaching Foreign Languages in Polycultural World: Traditions, Innovations, Perspectives: materials of the III-d International*

- scientific and practical conference, Minsk, March, 25, 2021, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank. BSPU, Minsk, pp. 14-18. URI: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/259562> (дата обращения 28.08.2021)
408. Duffett, R. G. Influence of Social Media Marketing Communications On Young Consumers' Attitudes./R.G. Duffett//. -2017.- pp. 19-39.
409. Durkin, Ph., ed., The Oxford Handbook of Lexicography / Ph. Durkin. - Oxford: Oxford University Press, 2016.
410. Education Reimagined: The Future of Learning (A Position paper on a paradigm shift for education) // URL: <https://educationblog.microsoft.com/en-us/2020/06/reimagining-education-from-remote-to-hybrid-learning/>
411. Ensmann, S., Whiteside, A., Gomez-Vasquez, L., & Sturgill, R. Connections before curriculum: The role of social presence during COVID-19 emergency remote learning for students / S. Ensmann, A. Whiteside, L. Gomez-Vasquez, & R. Sturgill // Online Learning. – 2021. – 25(3).
412. Fahrutdinova, R.A., Yarmakeev, I.E., & Fakhrutdinov, R.R. The Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence during the Learning Process of the English Language through Interactive Learning Technologies (The Study on the Basis of Kazan Federal University) / R.A. Fahrutdinova, I.E Yarmakeev, & R.R. Fakhrutdinov // English Language Teaching. – 2014. – 7(12). – pp. 36-46.
413. Farrell, T.S.C., Stanlik, C. “COVID-19 is an opportunity to rediscover ourselves”: Reflections of a novice EFL teacher in Central America/ T.S.C. Farrell, C. Stanlik // RELC Journal. – 2021. – № 1-13.
414. Fasold, R. The sociolinguistics of language / R. Fasold. – Oxford: Blackwell, 1990.
415. Franco I, Saito O, Vaughter P. Higher education for sustainable development: actioning the global goals in policy, curriculum and practice /I. Franco, O. Saito, P. Vaughter // SustainSci – 2019 – №14. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0628-4>
416. Fromm, J., Read, A. Marketing to Gen Z: the Rules for Reaching This Vast- and Very Different Generation of Influencers. United States of America./J. Fromm, A. Read// AMACOM.-2018.
417. Fuertes-Olivera, P. A., ed. The Routledge Handbook of Lexicography / P.A. Fuertes-Olivera. -London; New York: Routledge, 2018.
418. Garrison, D. R. E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice / D.R. Garrison. Taylor & Francis, 2017.
419. Géraldine Jeffroy, Unter. Bulles de France. Les stereotypes en BD et l'interculturel. Presses universitaires de Grenoble, janvier 2013. 144 pp.

420. Goldstein, S.B. A systematic review of short-term study abroad research methodology and intercultural competence outcomes / S.B. Goldstein // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2022. – Vol. 87. – pp. 26-36.
421. Goodyear, P. Technology and the articulation of vocational and academic interests: reflections on time, space and e-learning / P. Goodyear // *Studies in Continuing Education*. – 2006. – 28(2).
422. Gudykunst, W.B., Lee, C.M., Nishida, T., & Ogawa, N. Theorizing about intercultural communication. Theorizing about intercultural communication / W.B. Gudykunst, C.M. Lee, T. Nishida, & N. – Ogawa, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. – pp. 332.
423. Gunawardena, C. N., Zittle, F. J. Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment /C. N. Gunawardena, F. J. Zittle // *American Journal of Distance Education*. – 1997. – № 11. doi: 10.1080/08923649709526970.
424. Gustafsson, Jan-Eric, Shavelson, R. J. Assessment of Competencies in Higher Education / Jan-Eric Gustafsson, R. J. Shavelson. // *Zeitschrift für Psychologie*. – 2013- № 221.
425. Gustavo Homero Orozco Cazco Digital competence of the university faculty: case study of the Universidad nacional de Chimborazo. // *TEEM 16 Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for enhancing Multiculturality Salamanca*. – Spain, 2016.
426. Hackman J. Richard. Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances – The Five Keys to Successful Teams, Harvard Business School [Electronic Resource]. URL: <https://hbswk.hbs.edu/archive/leading-teams-setting-the-stage-for-great-performances-the-five-keys-to-successful-teams/>(дата обращения 20.08.2021)
427. Hanewald, R. Cultivating lifelong learning skills in undergraduate students through the collaborative creation of digital knowledge maps / R. Hanewald // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 69.
428. Hartigan, C., James, M. *The Creative Writing Student's Handbook* / C. Hartigan, M. James. – Creative Writing Matters, 2014.
429. Hidvégi, A., Anikó, K.-E. Assessing the Online Purchasing Decisions of Generation Z. /A. Hidvégi, K.-E. Anikó// s.l., Óbuda University.-2016-. pp. 173-181.
430. Hofstede, G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2, 8, 2011, [Electronic Resource]. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
431. Jandrić et al., Teaching in the age of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2020. – URL: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>

432. Junn, H., L2 communicative competence analysis via synchronous computer-mediated communication (SCMC) as an alternative to formal classrooms / H. Junn // *Innovation in Language Learning and Teaching*. – 2021. – № 1.
433. Khan, I.A., Al-Shibami, A.H. Work Preferences of Generation Z and Their Impact on Organizational Learning and Development in United Arab Emirates. / I.A. Khan, A.H. Al-Shibami// *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*.-2019.- Volume-8 Issue-8S2, June, pp. 518-526.
434. Khenner, E.K. Professional knowledge and professional competences in higher education / E.K. Khenner // *The Education and science journal*. - 2018 – № 20(2) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-9-31>
435. Kim, K.J., Frick, T.W. Changes in student motivation during online learning / K.J. Kim, T.W. Frick // *Journal of Educational Computing Research*. – 2011. – 44(1).
436. Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development / M. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005.
437. Knowles, Malcolm S. The adult learner: a neglected species. / M. Knowles. – American Society for Training and Development, Madison, 1973.
438. Kopus, T. L., Mikhalat, E.S., Belozerova, E.Y., and Meshcheryakova, O.V. Instructor presence in online teaching: challenges and opportunities / T. L. Kopus, E. S. Mikhalat, E.Y. Belozerova, O.V. Meshcheryakova // *Methods of Teaching Foreign Languages 2.0: Real vs. Virtual 2021*. – 2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112703002>
439. Kotcherlakota, S., et al. Developing scholarly thinking using mind maps in graduate nursing education / S. Kotcherlakota et al // *Nurse Educator*. – 2013. – № 38(6).
440. Kotsyubinskaya, L.V., Stakhova, L.V., Avsiukevich, Y.S. A model for implementing international networking within the pandemic conditions / L.V. Kotsyubinskaya, L.V. Stakhova, Y.S. Avsiukevich // *SHS Web Conf*. Volume 127. – 2021. – URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/38/shsconf_mtf12021_01006/shsconf_mtf12021_01006.html
441. Kozinsky, S. How Generation Z Is Shaping The Change In Education./S. Kozinsky//2017- [Electronic resource] URL: <https://www.forbes.com/sites/sievakozinsky/2017/07/24/how-generation-z-is-shaping-the-change-in-education/#310812e76520>
442. Krashen, S. and Terrell, T. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press, 1983.

443. Lanier, K. 5 Things HR Professionals Need To Know about Generation Z. Thought Leaders Share Their Views On The HR Profession And Its direction For The Future./K. Lanier// Strategic HR Review.- 2017.- VOL. 16 No. 6 , pp. 288-290.
444. Lantz-Deaton, C. Internationalisation and the development of students' intercultural competence / C. Lantz-Deaton // Teaching in Higher Education. – 2017. – 22(5). – pp. 532-550. doi: 10.1080/13562517.2016.1273209.
445. Larkin, M. C., Hendrix, W. H. The Generation Z world: Shifts in urban design, architecture and the corporate workplace./M.J. Larkin, W.H. Hendrix//Corporate Real Estate Journal.-2018.- Volume 7 Number 3, 3 January , pp. 230-242.
446. Lee, C.K. An overview of language learning strategies / C.K. Lee //Annual Review of Education, Communication & Language Sciences. – 2010. – № 7. – pp. 132-152.
447. Leech, Geoffrey N. Principles of pragmatics / G. Leech. – London and New York: Longman, 1983.
448. Lester, P.M. Urban Screens: the beginning of a universal visual culture. Available at: <https://firstmonday.org/article/view/1543/1458>
449. Lewis Richard D. When Cultures Collide: Leading Across Cultures. – 3rd ed. 2006, Nicholas Brealey International, – 591 p. [Electronic Resource]. URL: <http://www.utntyh.com/wp-content/uploads/2011/11/When-Cultures-Collide.pdf>
450. Lian, J., Chai, C.S., Zheng, C. Modelling the relationship between Chinese university students' authentic language learning and their English self-efficacy during the COVID-19 pandemic / J. Lian, C.S. Chai, C. Zheng // The Asia-Pacific Education Researcher. – 2021. – № 30(3): 217–228.
451. Lodge, D. The Art of Fiction / D. Lodge. – New York, Viking Penguin, 1992.
452. Luczaj, K., Leonowicz-Bukala, I., Kurek-Ochmanska, O. English as a lingua franca? The limits of everyday English-language communication in Polish academia / K. Luczaj, I. Leonowicz-Bukala, O. Kurek-Ochmanska // English for Specific Purposes. – 2022. – Vol. 66. – pp. 3-16.
453. Machado, M., Tao, E. Blackboard vs. Moodle: Comparing User Experience of Learning Management Systems / M. Machado, E. Tao // 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. – 2007.
454. Maddux, W.W. et al. Multicultural experiences: a systematic review and new theoretical framework / W.W. Maddux et al. //Academy of Management Annals. – 2021. – Vol. 15. – №. 2. – pp. 345-376.

455. Maguidova, I. Speech Modelling as the Subject of Functional Stylistics / I. Maguidova // *Folia Anglistica*. – 1997. – №1. – pp. 11-38.
456. Maican, M.A. Cocoradã, E. Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic// *Sustainability*. – 2021. – no 13. – p 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
457. Marchlik, P., Wichrowska, K., Zubala, E. The use of ICT by ESL teachers working with young learners during the early COVID-19 pandemic in Poland / P. Marchlik, K. Wichrowska, E. Zubala // *Education and Information Technologies*. – 2021. – № 26.
458. Martin, F., Bolliger, D.U. Engagement matters: student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment /F. Martin, D.U. Bolliger // *Online Learn.* – 2018. – № 22(1).
459. Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses / F. Martin, C. Wang, A. Sadaf // *The Internet and Higher Education*. – 2018. – №37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.003>
460. Miller, G.E. The assessment of clinical skills/competence/performance / G.E. Miller // *Academic Medicine*. -1990 – № 65
461. Mohr, K.A.J., Mohr, E.S., 2016 Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment /K.A.J. Mohr, E.S. Mohr// *Journal on Empowering Teaching Excellence*. -2016- Vol. 1 : Iss. 1 , Article 9, pp.84-94
462. Moorhouse, B.L., Kohnke, L. Responses of the English-Language-Teaching Community to the COVID-19 Pandemic / B.L. Moorhouse, L. Kohnke // *RELC Journal*. – 2021. – Vol. 52(3).
463. Moorhouse, B.L., Li, Y., Walsh, S. E-Classroom interactional competencies: Mediating and assisting language learning during synchronous online lessons / B.L. Moorhouse, Y. Li, S. Walsh // *RELC Journal*. – 2021. – № 1-15.
464. Moser, K.M., Wei, T., Brenner, D. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators / K.M., Moser, T., Wei, D. Brenner // *System*. – 2021. – № 97:102431.
465. Murray, H.M. Teaching about Indigenous peoples in the EFL classroom: Practical approaches to the development of intercultural competence / H.M. Murray // *TESOL Journal*. – 2022. – 00e1–10. – pp. 645. <https://doi.org/10.1002/tesj.645>
466. Natarajan, J., Joseph, M.A. Impact of emergency remote teaching on nursing students' engagement, social presence, and satisfaction during

- the COVID- 19 pandemic / J. Natarajan, M.A. Joseph // Nurse Forum. – 2022. – 57. <https://doi.org/10.1111/nuf.12649>
467. Noble, W. Don't Use Adverbs and Adjectives to Prettify Your Prose. Available at: <http://www.writersdigest.com/writing-articles/by-writing-goal/write-first-chapter-get-started/nobles-writing-blunders-excerpt>
468. Ogilvie, S. The Cambridge Companion to English Dictionaries / S. Ogilvie. -Cambridge: Cambridge University press, 2020.
469. On Writing Short Stories. Ed. By Tom Bailey. – Oxford University Press, 2000.
470. Ono, Y., et al. Real-time feedback systems in a foreign language teaching: A case of presentation course / Y. Ono et al // Proceedings of the 22nd International Conference on Computers in Education, ICCE. – 2014. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84923923881&origin=inward&txGid=d1cf4cd8a49ea4ce5e80c96b1824d065>
471. Palahniuk, C. Nuts and Bolts: "Thought" Verbs. Available at: <https://litreactor.com/essays/chuck-palahniuk/nuts-and-bolts-“thought”-verbs>
472. Palfrey J., Gasser U. Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben. Was sie denken. Wie sie arbeiten. /J. Palfrey, U. Gasser //Hanser.- 2008
473. Paveau, Marie-Anne. L'analyse du discours numérique, dictionnaire des formes et des pratiques / Marie-Anne Paveau. – Paris, Hermann, 2017. – 397 p.
474. Perez, M.D.M.S., Masegosa, A.G. Gamification as a teaching resource for English-medium instruction and multilingual education at university / M.D.M.S. Perez, A. G. Masegosa // Research Anthology on Bilingual and Multilingual Education. – IGI Global, 2022. – pp. 930-949. doi: 10.4018/978-1-7998-1097-1.ch012
475. Peters et al. “Viral modernity? Epidemics, infodemics, and the ‘bioinformational’ paradigm. Educational Philosophy and Theory, 1–23”, 2020. – URL: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1744226>.
476. Peters M.F. Interview with Pierre A. Levy, French philosopher of collective intelligence, 2015. [Electronic Resource].URL: <https://doi.org/10.1080/23265507.2015.1084477/>
477. Peterson, M. et al. A review of research on the application of digital games in foreign language education / M. Peterson et al. // Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning. – 2022. – pp. 1948-1971.
478. Pinsk, R., Curran, M., Poirier, R., & Coulson, G. Student perceptions of the use of student-generated video in online discussions as a mechanism to establish social presence for non-traditional students: A case study /

- R. Pinsk, M. Curran, R. Poirier, G. Coulson // *Issues in Information Systems*. – 2014. – № 15(1).
479. Pitoyo M.D., Sumardi, Asib A. Gamification-Based Assessment // *The International Journal of language Education*. – 2020. – Vol. 4 – № 1, March. P. 1—10. DOI: 10.26858/ijole.v4i2.8188
480. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants, in: *On the Horizon*./M. Prensky// – 2001
481. Richardson, J. C., Swan, K. Examining social presence in online courses in relation to students’ perceived learning and satisfaction /J. C. Richardson, K. Swan // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. – 2003. – № 7(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v7i1.1864>
482. Rickley, M. Cultural generalists and cultural specialists: Examining international experience portfolios of subsidiary executives in multinational firms / M. Rickley // *Journal of Management*. – 2019. – № 45. – pp. 348–416.
483. Robertson R. Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, M., Lash, S. and Robertson, R., Eds., *Global Modernities*, Sage Publications, 1995, London, pp. 25-44. [Electronic Resource]. <https://www.scrip.org>
484. Rodríguez-Izquierdo, R.M. et al. International experiences and the development of intercultural sensitivity among university students / R.M. Rodríguez-Izquierdo et al. // *Educación XX1*. – 2022. – Vol. 25. – № 1. – pp. 93-117.
485. Romero, R.M., Lara G. y Rico, A. Consideraciones básicas en la gestión de tecnología / *Prospectiva e innovación tecnológica*, 2011. pp. 14-38.
486. Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing /L. Rourke, T. Anderson, D. R. Garrison, W. Archer // *Journal of Distance Education* . – 1999. – № 14(3).
487. Sahrawi, S. The effectiveness of mind mapping for teaching vocabulary to the eighth-grade students of SPM Negeri 3 Sungai Kakap in academic year 2012/2013 / S. Sahrawi // *Journal Pendidikan Bahasa*. – 2013. – Vol. 2 № 2. URL: <https://journal.ikipgriptk.ac.id/index.php/bahasa/article/view/246/0>
488. Sam, D.L., & Berry, J.W. Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet / D.L. Sam, & J.W. Berry // *Perspectives on Psychological Science*. – 2010. – № 5(4). – pp. 472-481. doi:10.1177/1745691610373075.
489. Sanaa Ashour et al, “Post-pandemic Higher Education: Perspectives from University Leaders and Educational Experts in the United Arab Emirates”, 2021. – URL: <https://doi.org/10.1177/23476311211007261>

490. Sanchez, R.A., Hueros, A.D. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM / R.A. Sanchez, A.D. Hueros // *Computers in Human Behavior*. – 2010. – Vol. 26(6).
491. Savignon, S.J. *Communicative Competence* / S.J. Savignon. – New Haven, CT: Yale University Press, 2017.
492. Seventh framework programme of the European Community for research and technological development (FP7), 2007. – URL: <https://cordis.europa.eu/programme/id/FP7>
493. Shadiev, R., Dang, C. A systematic review study on integrating technology-assisted intercultural learning in various learning context / R. Shadiev, C. Dang // *Education and Information Technologies*. – 2022. – № 1 – pp. 1-33. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10877-6>
494. Shcherbinina Y. *How to Teach Creative Writing*. – Moscow, KDU, 2017.
495. Shea, P., Li, C. S., Pickett, A. A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. / P. Shea, C. S. Li, A. Pickett // *The Internet and Higher Education*. 2006.- № 9(3).
496. Short, J., Williams, E., Christie, B. *The Social Psychology of Telecommunications* / J. Short, E. Williams, B. Christie. New York, NY: John Wiley, 1976.
497. Short, J.A., Williams, E., Christie, B. *The social psychology of telecommunications* / J.A. Short, E. Williams, B. Christie. – London: Wiley, 1976.
498. Simonds, T.A., Brock, B.L. Relationship Between Age, Experience, and Student Preference for Types of Learning Activities in Online Courses / T.A. Simonds, B.L. Brock // *Journal of Educators Online*. – 2014. – 11(1).
499. Simonson M. *Teaching and learning at a distance* / M. Simonson. – Information age publishing, 2015.
500. Smart Learning Programme for Specialists of Kazakhstan Professional development for teachers based on Smart Learning. Korea Soongsil Cyber University, 2014
501. Smith Michael, Peter. *Transnational Urbanism: Locating Globalization*. Oxford, UK & Malden, Mass.: Blackwell, 2001, University of Carolina, 221 p.
502. Spencer-Rodgers, J., & McGovern, T. Attitudes toward the culturally different: The role of crosscultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat / J. Spencer-Rodgers, & T. McGovern // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2001. – 26(6)002. – pp. 609-631. doi: 10.1016/S0147-1767(02)00038-X.

503. Suvorov, R. Using Moodle in ESOL writing classes. *TESL-EJ / R. Suvorov // The Electronic Journal for English as a Second language.* – 2010. – Vol. 14(2).
504. Swan K., Shih L.F. On the nature and development of social presence in online course discussions /K. Swan, L.F. Shih // *Journal of Asynchronous Learn Network.* – 2005. – № 9(3).
505. Tavares, V. Multilingual international students from the perspective of faculty: Contributions, challenges, and support / V. Tavares // *Research Anthology on Bilingual and Multilingual Education.* – IGI Global, 2022. – pp. 1307-1323.
506. *The Creative Writing Coursebook.* Ed. by Bell, J., Magrs, P. – London, Macmillan, 2001.
507. *The Handbook of Creative Writing.* Ed. by Earnshaw, S. – Edinburgh, Edinburgh University Press, 2007.
508. Tsapko, M.I., Valyarovskiy, F.I., Maiboroda, E.T., Khusainova, E.N., & Varnavskaya, O.O. Language identity as a unifying identity: Linguistic, ethnopolitical and international legal aspects / M.I. Tsapko, F.I. Valyarovskiy, E.T. Maiboroda, E.N. Khusainova, & , O.O. Varnavskaya // *Space and Culture, India.* – 2018. – 6(2). – pp. 21-129. doi: 10.20896/saci.v6i2.360.
509. Tu, C.-H. The impacts of text-based CMC on online social presence / C.-H. Tu // *The Journal of Interactive Online Learning.* – 2002. – № 1(2).
510. Tu, C.H., McIssac, M. The relationship of social presence and interaction in online classes/ C.H. Tu, M. McIssac // *The American journal of distance education.* – 2002. – 16(3).
511. *Urry, John.* *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty-First Century,* University of Lancaster, 2000, 267 pp. DOI: 10.4324/9780203021613.
512. Vijelar, A. Like Me: Generation Z and the Use of Social Media for Personal Branding. /A. Vijelar//*Management Dynamics in the Knowledge Economy.* -2019.- Vol.7 , No.2, pp. 257-268.
513. Wachtel, H. K. Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: a brief review / H. K. Wachtel // *Assessment & Evaluation in Higher Education.* – 1998 – № 23:2
514. Wang, Y., Baker, R. Content or platform: Why do students complete MOOCs / Y. Wang, R. Baker // *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching.* – 2015. – 11(1).
515. Whiteside, A. L. Introducing the Social Presence Model to explore online and blended learning experiences / A. L. Whiteside // *Online Learning.* – 2015. – № 19(2). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i2.453>
516. Whiteside, A. L. Understanding social presence as a critical literacy: Introduction to part four / A. L. Whiteside, A. Garrett Dikkers, & K.

- Swan (Eds.) Social presence in online learning: Multiple perspectives on research and practice (pp. 133-142). Stylus Publishing, LLC, 2017.
517. Wierzbicka, A. Anglo scripts against «putting pressure» on other people and their linguistic manifestations / A. Wierzbicka // *Ethnopragnmatics: Understanding discourse in cultural context* / C. Goddard, ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
518. Wierzbicka, A. *English: Meaning and Culture* / A. Wierzbicka. – Oxford: Oxford University Press, 2006.
519. Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., Balakrishnan, M. S. The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education / S. Wilkins, M.M. Butt, D. Kratochvil, M.S. Balakrishnan // *Studies in Higher Education*. Vol. 41. – 2015. – № 12. – P. 2232 – 2252. DOI:10.1080/03075079.2015.1034258.
520. Wright, S. *Analysing Political Debate Online: Ал Overview* / S. Wright. – 2012. – URL: http://www.u-pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1259768724031 &ID_FICHE=93522
521. Xu, K. Theorizing difference in cross-cultural communication: A critical dialogic perspective / K. Xu // *Communication Monographs*. – 2013. – 80(3). – pp. 379-397. doi: 10.1080/03637751.2013.788250.

Интернет-источники:

522. Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2018. – № 4.
523. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 040200 – Педиатрия / 040100 – Лечебное дело. [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/archivegosvo/156/155/3/200_
524. ИКТ в области образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.unesco.org/themes/ikt-v-oblasti-obrazovaniya>
525. История и философия Moodle [Электронный ресурс]. – URL: <http://moodlelearn.ru/mod/page/view.php?id=417>
526. Концепция создания и развития единой системы образования в России (утверждена постановлением Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31 мая 1995 г. №6). [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dstu.edu.ru/ntb/sour/distobr.htm>.
527. ФГОС ВО 3++ [Электронный ресурс] URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf

528. ФГОС ОО – ФГОС Основное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo>
529. ФГОС СО – ФГОС Среднее общее образование. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>
530. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) // СПС «Консультант-Плюс». В Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022). [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
531. Эпидемия коронавируса: воздействие на сферу образования. Дайджест Департамента международного и регионального сотрудничества СП РФ. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-edu.pdf>
532. TED [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ted.com/>
533. The COVID-19 Pandemic Has Changed Education Forever [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

РАЗДЕЛ III «Преподавание русского языка как иностранного в эпоху перемен»

Глава 1. Новые технологии в преподавании РКИ: панацея или дань моде?

1.1. Методика обучения русскому языку как иностранному с позиций цифровой трансформации

Известно, что и теоретическая, и практическая методика преподавания иностранных языков развивается под влиянием социального заказа. Так, например, в Европе появление уровневого подхода к обучению иностранным языкам в 60-е годы XX века было вызвано потребностью обеспечить рынок труда мигрантами. В конце XX века – начале XXI века в условиях глобализации, идя по пути унификации и стандартизации, методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) также реализует уровневый подход, уже широко к этому времени внедрённый в Европейских странах.

Информационная эпоха, в которую мы вступили и которая основывается на сборе, распространении, использовании и хранении разнообразной информации, а также способах её обработки, доставки и получения, сформировала новый социальный заказ. В связи с компьютеризацией общества, появлением и стремительным развитием информационных средств и технологий, происходит изменение личности человека, существующего и работающего в данный период времени. Окружающая среда влияет и на формирование качественно нового контингента учащихся. Появившееся поколение учащихся выросло в условиях, когда компьютеры уже не были роскошной новинкой в семье. Сегодня практически каждый из учащихся не просто владеет различными мобильными средствами связи и гаджетами, которые широко используются в образовательных целях (например, ноутбуки, смартфоны, планшеты с выходом в Интернет и множеством дополнительных технических возможностей, распознаватели речи и др.). Их общение и большая

часть жизни проходит в виртуальном мире, что, безусловно, значительно влияет на их поведение, мышление, взаимоотношения, систему ценностей и привычек. Мышление учащихся современного поколения, которые с младенчества привыкают быстро и поверхностно воспринимать огромный объём информации, опосредованной экраном смартфона, ноутбука или планшета, при ограниченном времени общения в социальных сетях, приобретает специфические особенности, известные под названием *клиповое мышление*. Считается, что таким образом человек адаптируется к получаемой избыточной информации нашей эпохи.

Также известно, что современный рынок труда обеспечивает переход к новому постиндустриальному обществу, что приводит к рождению широкого круга новых профессий, связанных с программированием и роботизацией, и уходу старых. В этих условиях обществу требуются специалисты, которые способны в короткие сроки самостоятельно овладеть новыми профессиями на базе полученных в вузе общих и профессиональных компетенций.

Потребности современного рынка труда информационной эпохи обусловили целый ряд требований к работникам новой формации, которые, в свою очередь, оказали влияние на появление новой образовательной парадигмы «учащийся – средства обучения – преподаватель», в которой учащийся уже не объект обучения, а субъект. Субъектность учащегося предполагает изменение его роли в учебном процессе, поведения, наличие таких качеств, как целеустремлённость, инициативность, креативность, самостоятельность. Параллельно в настоящее время идёт процесс информатизации и цифровизации системы образования, т.е. приведение её в соответствие с потребностями информационного общества.

Таким образом, информационно-цифровое общество является по сути культурно – историческим контекстом развития личности, в связи с чем перед системой образования ставится задача воспитать такую личность, которая обладает рядом общих компетенций:

уметь самостоятельно

- овладеть знаниями, навыками и умениями;
- мыслить и действовать в целях оптимального решения жизненных задач и проблем;
- собирать и анализировать информацию, делать аргументированные выводы;

уметь

- *быстро и гибко* адаптироваться к изменениям в жизни и на работе;

- работать в команде, общаться с партнёром, достигать консенсуса;
- креативно решать учебные и профессиональные задачи;
- самосовершенствоваться и саморазвиваться.

Постановка данных задач выявила в образовании необходимость исследования целого ряда гуманитарных проблем, часть которых составляют лингводидактические проблемы, требующие решения в цифровую эпоху.

Методика преподавания русского языка как иностранного не осталась в стороне от современных трендов в образовании.

Информационная эпоха обогатила методический дискурс такими широко употребляемыми терминами, как, например, *цифровая среда, цифровизация, дистанционное обучение, электронные ресурсы, электронные учебники, учебники в электронной форме, компьютерные технологии, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), программное обеспечение, сеть и др.* Однако часто данные термины употребляются либо неоднозначно, либо как синонимы. Так, нередко приходится слышать от преподавателей, что наличие в вузе достаточного количества хороших компьютеров есть признак сформированной цифровой среды, а дистанционное обучение – это информационно-коммуникационные технологии; электронные учебники и электронные ресурсы воспринимаются как одно и то же понятие, и т.п. Остановимся на том, как понимаются некоторые из этих терминов в данной работе.

В методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, есть ясное понимание того факта, что владение любым иностранным языком открывает новые перспективы для человека, расширяет его жизненные возможности, имеет огромный воспитательный потенциал, так как напрямую связано с целеполаганием и мотивацией, в том числе, и учебной, что обеспечивает результативность любой деятельности за счёт эффективного взаимодействия и взаимопонимания людей, принадлежащих к разным национальностям и имеющих разный опыт и разную ментальность. За редким исключением, иностранные студенты получают образование в российских вузах на неродном для них русском языке.

В последнее время широко обсуждаются социолингвистические, лингвистические и лингводидактические проблемы, возникающие при обучении русскому языку как иностранному разных целевых групп, в разных условиях получения языкового образования в новой, формирующейся в последние десятилетия цифровой образовательной среде. Рассматриваются проблемы существования, функционирования и развития

языков в условиях цифровой среды в поликультурном пространстве в странах дальнего и ближнего зарубежья, региональные проявления русской языковой культуры; изменения содержания обучения в связи с появлением цифровой образовательной среды, а также проблемы, возникающие при применении различных технологий обучения (мультимедийных, игровых, смарт технологий и др.).

Методика преподавания РКИ уже достаточно продолжительное время уделяет внимание созданию такой инновационной образовательной среды, которая обеспечит необходимые условия для развития самостоятельной личности со сформированной внутренней мотивацией к непрерывному образованию на протяжении всей жизни. Частью такой инновационной образовательной среды является среда цифровая.

Остановимся на том, что такое цифровая среда, чтобы понять, есть ли она в вузах и на кафедрах русского языка как иностранного сегодня.

Цифровая среда является современным инструментом управления деятельностью всех субъектов учебного процесса: администрации, обучающихся, преподавателей, технического персонала.

Миссия цифровой среды – формирование условий для достижения целей обучения, заявленных в *программе каждого конкретного учебного заведения*. Судить о сформированности цифровой среды следует не по укомплектованности материально-техническими средствами. Цифровая среда – это прежде всего доступная для всех пространство для непосредственной или виртуальной коммуникации и взаимодействия участников учебного процесса. Это значит, во-первых, что необходимо говорить о *собственной* цифровой среде в каждом учебном заведении, включая и кафедры русского языка как иностранного, обеспечивающей именно *определённый в данном учреждении* образовательный контент.

Во-вторых, следует принять во внимание, что основными составляющими цифровой образовательной среды являются следующие:

- централизованное планирование учебного процесса в замкнутой сети учебного заведения и его методическая и ресурсная поддержка;
- системная организация и проектирование групповой и индивидуальной учебной деятельности, результаты которой регулярно фиксируются в базах данных, доступных в общей замкнутой сети как организаторам обучения, так и преподавателям и учащимся;
- специально отобранные электронные и бумажные средства обучения и ресурсы, укомплектованные в соответствии с принципами необходимости и достаточности в конкретных условиях обучения;

- материально-техническая база, включающая компьютерную технику и программное обеспечение;
- разнообразные информационно – коммуникационные услуги.

Таким образом, в понятие цифровой среды входит не только современное материально-техническое обеспечение, и не только электронные ресурсы. Речь идёт о системном подходе к созданию комплекса традиционных бумажных и современных средств обучения, полностью покрывающих потребности учебного процесса в данной образовательной организации и обеспечивающих в полной мере потребности *смешанного формата* обучения (который признаётся самым эффективным, что особенно стало очевидным в эпоху пандемии) и персонализацию обучения. Сразу подчеркнём, что для внедрения последнего в практику ещё слишком мало данных. Надежды возлагаются на появление в ближайшее время специальных роботов, которые на определённой основе смогут проводить образовательную навигацию для конкретного учащегося.

Важно, что в цифровой среде есть возможность регулярного непосредственного и дистанционного взаимодействия всех участников процесса обучения. Без сомнения, для использования возможностей цифровой среды необходимым условием является наличие определённой компетентности преподавательского состава для внедрения новых технологий в практику обучения.

Проанализировав ситуацию на кафедрах российских вузов с организационно – методической и материально – технической стороны, приходим к выводу, что процесс создания цифровой образовательной среды находится в самом начале пути. Между тем в сфере школьного образования дела с этим обстоят значительно лучше.

В 2019 году в рамках национального проекта «Образование» Министерство Просвещения РФ начало осуществление Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», целью которого является создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В соответствии с проектом школы оснащаются современным оборудованием, развиваются цифровые сервисы, создаётся контент для образовательной деятельности. Окончание проекта планируется в 2024 году.

Происходящая в российском образовании цифровая трансформация была закреплена в государственных документах. В них основное внимание уделяется внедрению обучения с помощью электронных средств и дистанционных образовательных технологий. Также подчёр-

живается значимость наличия условий «для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся»¹, «учебно-методического обеспечения единого электронного образовательного пространства, объединяющего ресурсы для организации обучения русскому языку и на русском языке на всех уровнях подготовки»².

Для обеспечения решения основных задач современного образования в рамках функционирования инновационной гуманистической образовательной среды, разработанной на основе комплексного системно – структурного подхода в парадигме «учащийся – средства обучения – учитель», учащимся должно быть предоставлено *много вариантов* учебных программ и средств обучения, чтобы они имели возможность выбора, исходя из их потребностей, целей, когнитивных способностей и предпочтений, индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов обучения. В настоящее время этого нет.

Как уже отмечалось, поиск ответов на основные вопросы методики преподавания иностранных языков *чему и как учить* сегодня идёт с позиций цифровой трансформации образовательной среды. Предполагается, что и теоретическая, и практическая методика на основании серьёзных научных экспериментов выявят актуальные изменения как в содержании (*чему учить*), так и в технологии обучения (*как учить*) в свете целей и задач образования в рамках новой образовательной парадигмы, порождённой социальным заказом (потребности рынка труда, новый контингент учащихся, возможности технического обеспечения). Нужно констатировать, что таких исследований пока проведено совершенно недостаточно. Освоение электронных средств ещё идёт на эмпирическом и эмоциональном уровне, а не на научно обоснованных теоретико-экспериментальных исследованиях.

Обратимся к некоторым методическим вопросам, касающимся цифрового образовательного контента и применяемых технологий, учёт которых обязателен при подготовке квалифицированных специалистов,

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (с изменениями и дополнениями): <http://base.garant.ru/70291362>

² Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016 – 2020 гг.» №481 от 20 мая 2015 г.

востребованных современным рынком труда, повышения качества высшего образования при преподавании РКИ с использованием цифровых сред. Особый интерес среди них представляют вопросы о роли цифровой среды в формировании самостоятельности студента как субъекта обучения; о его взаимоотношении со вторым субъектом процесса обучения – преподавателем (преподавателями); об обеспечении цифровыми ресурсами процесса обучения с точки зрения его содержания; об инновационных технологиях и приёмах обучения в цифровой среде.

При рассмотрении проблемы цифрового контента важно оттолкнуться непосредственно от процесса обучения, в структуре которого традиционно выделяются цели и несколько этапов: этап объяснения (введения) нового учебного материала, тренировки, практики и контроля.

Любой процесс обучения выстраивается исходя из его целей. Сегодня в качестве актуальной цели обучения методика преподавания РКИ декларирует формирование и развитие такой личности учащегося, которая обладает способностью и желанием участвовать в межкультурной коммуникации с носителями русского языка, приобретая необходимые знания, навыки, умения, компетенции, в том числе и самостоятельно.

Хорошо известно, что взаимодействие и взаимопонимание между людьми достигается не только посредством языковых средств (вербальная коммуникация), но и при сопровождении различных сенсорных средств коммуникации (невербальная коммуникация): жестикуляция, мимика, позы, телодвижения.

Следовательно, достижение заявленной цели обучения РКИ предполагает овладение учащимся не только лингвистической, прагматической, социолингвистической, дискурсивной компетенциями, различными тактиками общения (в том числе, и компенсаторными), но и социокультурной компетенцией, под которой понимается «знакомство учащегося с национально – культурной спецификой русского речевого и неречевого поведения, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т.д.». [Пороговый уровень. Русский язык. Том 1. Повседневное общение, 1996].

Во время подготовки иностранных учащихся к межкультурной коммуникации и диалогу должно проводиться эксплицитное или имплицитное обучение социокультурным стратегиям, регулирующим аутентичное поведение иностранца при общении с носителем языка. Не секрет, что эффективное усвоение правил поведения и основных страноведческих и социокультурных сведений иностранцем, как и любой другой

единицы обучения, возможно при использовании целостного научно разработанного методического аппарата, реализованного в средствах обучения. Между тем имеющиеся учебники ограничиваются, как правило, только *предъявлением* (введением) данной информации и, в лучшем случае, тестом, контролирующим усвоение полученных знаний, но не содержат приёмов и заданий, с помощью которых можно научиться использовать эти знания в разных ситуациях общения. Другими словами, отсутствуют этапы тренировки и практики, без которых невозможно сформировать умения и компетенции. Возникает и вопрос о достаточности реализуемого в современных учебниках РКИ содержания социокультурной компетенции для подготовки иностранца к аутентичному поведению при общении с носителями языка и, как следствие, необходимости коррекции содержания обучения РКИ. Можно назвать несколько лагун в этом аспекте. Например, отсутствие суеверий и примет, которые имеют прагматическое содержание и являются важным средством передачи информации. Суеверия и приметы имеют важное значение для изучения иностранных языков в силу того, что они влияют на поведение, в том числе, речевое, так как составляют определённую часть менталитета народа. При этом важно представлять в обучении этот материал в сопоставительном плане двух культур, в связи с чем актуальной представляется задача методистов провести отбор суеверий и примет, наиболее распространенных в русской и родной для иностранца культурах, их сравнительный семантический анализ с целью установления их сходства и различий. На основании результатов этой работы будут внесены необходимые изменения в контент.

Тезис о том, что обучаемый в современной парадигме образования выступает полноправным субъектом обучения, на практике означает, что у него есть способности и желание учиться, он владеет общеучебными компетенциями (умеет учиться, проявляя во всем самостоятельность, в том числе, и при самоконтроле и самооценке), следовательно, будет подготовлен к непрерывному обучению в течение всей жизни. В задачу преподавателя входит такое использование цифровой образовательной среды, которое будет способствовать личностно-ориентированному обучению и приобретению студентом необходимых компетенций. Цифровая среда имеет широкие возможности для формирования такой личностной способности студента – субъекта обучения, как самостоятельность. В этих целях учебная деятельность студента проектируется с помощью цифровых инструментов. В ней предусматривается значительное время для самостоятельного решения учебных

задач различной степени сложности от выполнения лексико-грамматических заданий на тренажёрах и симуляторах до подготовки презентаций и реализации проектов. При этом подобная деятельность должна быть всесторонне обеспечена традиционными и электронными средствами обучения, специальными электронными программами с автоматической проверкой при помощи интерактивных ключей для формирования навыков самоконтроля и самооценивания. Известные примеры внедрения в практику преподавания такого подхода – технологии «перевернутый класс» и технология проектов (проектная технология). Данный подход корректирует традиционное представление преподавателей о домашних заданиях и системе контроля, в последней, в частности, первостепеннейшей задачей выступает разработка серьёзно защищённой системы идентификации учащегося с тем, чтобы избежать получения недостоверных сведений о его достижениях при проведении контрольно-измерительных процедур. Пандемия показала, что это самое слабое место в процессе обучения. А ведь без объективной обратной связи невозможно обучать эффективно.

С позиций новой образовательной парадигмы немаловажным является и осмысление проблемы общения преподавателя со студентами через экран. Этот формат общения имеет свои положительные и отрицательные стороны даже в рамках родной культуры, а не только в межкультурном общении. В этом плане ещё предстоит найти культурные универсалии при общении преподавателя и иностранных студентов.

Именно наличие цифровой среды обучения даёт широкие возможности для формирования студента как самостоятельного субъекта обучения, одновременно облегчая работу преподавателя в рутинных действиях автоматизации навыков на этапе тренировки в процессе обучения и освобождая время для креативной творческой работы при организации работы на этапе практики. Подчеркнём, что при традиционном обучении на этот этап времени остаётся либо nepозволительно мало, либо совсем не остаётся.

К современным средствам обучения, которыми должен сопровождаться процесс обучения в цифровой среде, относятся электронные учебники (ЭУ) по русскому языку, электронные формы учебника (ЭФУ), электронные приложения. ЭУ по русскому языку, полностью удовлетворяющих требованиям современного образования, нет.

ЭУ следует отличать от электронных форм учебников (ЭФУ) и электронных приложений (ЭП). По структуре, содержанию и оформлению ЭФУ представляют собой точную копию бумажной версии учеб-

ника. ЭФУ содержат отдельные мультимедиа, видео, аудио, интерактивные задания и ссылки, при условии, что они предусматриваются в учебнике, изданном в традиционном бумажном формате. Традиционный учебник может предусматривать в качестве обязательной части учебного комплекса и электронные приложения различного типа: лексические и грамматические тренажёры, мультимедийные библиотеки страноведческой направленности с заданиями, игротеки, контрольно – измерительные материалы, аудиозаписи, видео и т.п. На данном этапе цифровой трансформации процесса обучения основную массу электронных ресурсов составляют оцифрованные учебники, изданные на бумажных носителях, содержание которых уже не удовлетворяет потребностям сегодняшнего дня. Такие учебные средства предлагают на своих сайтах издательства «Русский язык. Курсы» (Москва), «Златоуст» (Санкт-Петербург), компания IPR MEDIA, многие крупные вузы.

В переходный период к формированию полноценной инновационной образовательной среды электронные приложения комплексного типа (т.е. включающие интерактивные задания для решения различных задач, обычно решаемых в отдельных приложениях) могут компенсировать ограниченные возможности таких распространенных и обязательных средств обучения, как учебники в бумажном формате.

С помощью средств обучения в электронной форме (электронные учебники, приложения, сетевые ресурсы и др.) можно достичь следующих результатов:

- усилить эффект интерактивности за счёт включения возможностей сетевого общения;
- способствовать нивелированию отрицательных сторон клипового мышления (отсутствие долгой концентрации и снижение аналитических способностей);
- использовать или поддержать сильные стороны клипового мышления (быстрота реакции, умение отбрасывать ненужную информацию).

Электронные приложения предназначены для самостоятельного изучения на мобильных устройствах вне аудитории в любое удобное для учащегося время для формирования лексико-грамматических навыков, а также навыков самоконтроля и самооценивания. Учебный материал в них представляется по типу презентации, с максимальной визуализацией и включением в процесс восприятия разных органов чувств. По зрительному каналу поступают яркие запоминающиеся картинки, как правило, страноведческого характера, не статичные, «кликабельные». По слуховому – звуковое сопровождение, в том числе музыкальное. Такой способ подачи учебной информации полностью отвечает запросам

нового поколения учащихся, усиливает мотивацию учебную, подключая игровую. Всё это способствует оптимизации восприятия и запоминания, соотношения учебного материала и реальных жизненных ситуаций, в которых предстоит коммуницировать иностранцу.

Предполагается, что в цифровых средах для выработки каждого конкретного умения или навыка должны быть в наличии средства обучения с индивидуальными алгоритмами самостоятельной работы студента на каждом из этапов процесса обучения: адаптационные тренажёры языкового материала (фонетического и лексико-грамматического уровней), а также рецептивных видов речевой деятельности, т.е. всего того учебного материала, который поддаётся формализации и может быть предложен для самостоятельной работы студента. Именно такая парадигма обучения даст возможность перейти к системе From Teaching to Learning, другими словами – «от университета, где учат, к университету, где учатся». В самом общем виде задачи электронных приложений можно сформулировать следующим образом:

- повысить мотивацию изучения русского языка путём приближения к их реальной жизни, повысить заинтересованность самим процессом изучения;
- обучать общению в социальной сети;
- ускорить овладение учащимся лексико-грамматическими навыками.

Как показала мировая практика, достижение новых образовательных целей эффективно при грамотном сочетании традиционных условий, средств и приёмов обучения русскому языку и разветвлённой дифференцированной модульной системы электронных ресурсов, которые предлагают различные обучающие продукты, удовлетворяющие самые разные потребности изучающих русский язык для построения индивидуализированных маршрутов обучения. Педагогические эксперименты доказали, что показатели эффективности образования, полученного с помощью дистанционных технологий обучения и традиционным путём, хотя и незначительно, отличаются на 0,2% в пользу второго.

Широкая практика дистанционного обучения в период пандемии коронавируса подтвердила малую эффективность применения только дистанционного формата. Именно поэтому для достижения наилучших результатов предлагается выстраивание такой образовательной среды, которая позволит оптимальным образом сочетать два формата.

Между тем, появляющиеся сегодня электронные ресурсы скорее являются результатом личных научно-методических интересов и носят случайный, не планомерный характер.

Необходимость и достаточность использования современных интерактивных дидактических средств и компьютерных технологий в различных условиях и формах обучения требует экспериментального изучения и чёткого распределения по функциям с традиционными средствами обучения.

Если обратиться ко второму важнейшему вопросу методики – как учить, то и здесь ещё много неясного. Много говорят о технологиях, например, об игровых. Разные платформы имеют увлекательные предложения по разработке преподавателем собственных заданий, в том числе и тестов. Увлекательной при этом является только форма, а содержанием должен наполнять их преподаватель. Однако для того, чтобы это делать грамотно, преподаватель должен обладать соответствующей компетенцией. Не просто, например, создать задание множественного выбора, даже имея соответствующие программы, которые сегодня есть на каждой обучающей платформе. Тест – это инструмент измерительный, а чтобы он таковым служил при его конструировании нужно следовать множеству правил тестовой технологии. Иначе он не будет выполнять свою функцию, а именно делить учащихся на сильных, средних и слабых. К сожалению, выбор платформы для создания теста происходит, в основном, произвольно, руководствуясь только тем, насколько увлекательна сама форма. Сама по себе увлекательность, интересность важна лишь тогда, когда она реально оптимизирует процесс обучения. Иначе это просто трата драгоценного аудиторного времени, которого всегда не хватает.

Отметим также, что применение в процессе обучения различных ИКТ преподавателями РКИ не стало собственно технологией, под которой понимается *упорядоченная система действий преподавателя, гарантирующая достижение в заданных условиях поставленных целей обучения с помощью тех или иных приёмов, средств и способов (практической методики) на разных стадиях процесса обучения с целью его оптимизации.*

Обязательным компонентом технологии является тестирование в начале и в конце процесса обучения в целях фиксации достижений цели и результатов обученности, а также наличие адаптивных методик оценивания собственных достижений учащихся.

Так, проектная учебная деятельность может быть и приёмом, и технологией обучения. Во втором случае весь учебный материал законченного цикла должен быть включён в разные проекты.

В настоящее время электронные средства и различные технологии обучения используются от случая к случаю, фрагментарно, не системно. Отсутствие научно обоснованной системы, как известно, не способствует оптимизации и эффективности процесса обучения, не решает всех актуальных задач высшего образования сегодняшнего дня.

Таким образом, исходя из необходимости решения стоящих перед высшим образованием задач подготовки квалифицированных специалистов для формирования современного рынка труда, повышения качества высшего образования при преподавании русского языка как иностранного с использованием цифровых сред, приходим к выводу о необходимости системного создания специальных средств обучения и широкого использования проверенных и хорошо себя зарекомендовавших технологий обучения. В этих целях требуется провести глубокий и детальный научный анализ и экспертизу имеющихся в Интернете платформ и сайтов, предлагающих материалы для обучения РКИ и на этой основе подготовить методические рекомендации по формированию цифровой среды в вузах. Особое внимание следует уделить вопросу о взаимоотношении двух равноправных субъектов учебного процесса и лучших практик в этой области. В то же время преподавателям стоит обратить внимание на изменение его функций: формирование соответствующей внутренней мотивации; навыков межличностного взаимодействия в коллективе; управление учебной деятельностью каждого учащегося; помощь в индивидуализации маршрутов овладения русским языком; рационального использования электронных и традиционных ресурсов; координация учебной деятельности отдельных учащихся с работой всей группы или с другим учеником; воспитание самостоятельности для приобретения новых знаний и компетенций в течение всей жизни.

При этом не стоит забывать о богатом методическом опыте, полученном традиционной методикой в предыдущую эпоху.

Используем достигнутое, ценим прошлое, строим будущее

1.2. Специфика применения учебного онлайн-комплекса по РКИ в рамках образовательного процесса на подготовительном факультете для иностранных граждан

Инновационные технологии давно стали важным элементом учебного процесса. Во время пандемии COVID-19 они стали играть ключевую роль в образовании связи с массовым переходом на дистанционное обучение. До необходимости перехода на дистанционный формат среди исследователей шли споры об определении данного понятия. В учебнике А.Н. Шукина даётся следующее толкование: «Дистанционное обучение является таким же профилем обучения наряду с такими профилями, как филологический, гуманитарный, естественно-научный, инженерно-технический» [Шукин, 2003, с. 95]. А.Н. Богомолов же выделил дистанционное обучение как «новую самостоятельную дидактическую систему со своим компонентным составом (целями, задачами обучения, содержанием, методами, принципами, средствами, процессом и организационными формами), которая основана на взаимодействии учителя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии» [Богомолов, 2008, с. 52–53]. Особенно болезненным переход на дистанционный формат был для специальностей и дисциплин, где практика играет ключевую роль в обучении. При обучении русскому языку как иностранному переведённые на дистанционное обучение студенты и слушатели становились «оторванными» от языковой среды и не могли применять полученные знания на практике.

Многие слушатели подготовительных факультетов прошлого учебного года (2020-2021), проходили обучение в своих странах в дистанционном режиме. Следовательно, «погрузиться» в языковую среду они смогли только когда приехали в Россию. В таких условиях перед преподавателями стояла задача обеспечить студентов дополнительной языковой практикой, чтобы они также могли самостоятельно оценить свой уровень владения русским языком.

О необходимости внедрения различных симуляторов в образовательный процесс в своих работах говорит В.А. Жильцов [Жильцов, 2015, 2020], чьи разработки активно используются в Институте русского языка имени А.С. Пушкина.

Специалистами Финансового университета проблему компенсации языковой среды в рамках дистанционного обучения была решена внедрением онлайн-комплекса по РКИ, состоящего из онлайн-курса

«Элементарно.РУ» и диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России». Онлайн-курс «Элементарно.РУ» был разработан авторским коллективом преподавателей Финансового университета: к.ф.н. Воробьевой Еленой Витальевной, к.культурологии Козловцевой Ниной Александровной, Овсий Екатериной Сергеевной и к.п.н. Толстовой Натальей Николаевной совместно с Институтом онлайн-образования. Этот же коллектив авторов разрабатывал методический сценарий диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России», техническую часть проекта обеспечивала компания «Лаббус».

Залогом создания эффективного комплекса по русскому языку как иностранному является учёт разницы целей и задач онлайн-курса и диалогового тренажёра. Данные компоненты образовательного процесса должны находиться во взаимосвязи для формирования умений и навыков у иностранных реципиентов. В процессе разработки «Элементарно.РУ» и диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» авторы уделяли особое внимание изучению специфики иностранного контингента обучающихся Финансового университета.

Остановимся подробно на том, что представляет собой учебный комплекс. Э.Г. Азимов определяет учебный комплекс как «совокупность учебных пособий, рассчитанный на конкретный профиль или этап обучения языку». [Азимов, 2009, с. 316]. В учебном комплексе элементы дополняют друг друга и лишь вместе могут быть равны учебнику.

В случае нашей разработки – лишь при совместном использовании онлайн-курса и диалогового тренажёра мы можем получить обучающее пространство, которое способно служить имитацией языковой среды. Наш онлайн-комплекс рассчитан на формирование у обучающихся уровня владения русским языком А1 и может быть использован не только в учебном процессе университетов, но и для самостоятельного изучения языка.

Рассматриваемый комплекс является эффективным средством обучения ещё и потому, что в основу его создания положен принцип наглядности, который является ключевым в методике преподавания русского языка как иностранного, так как получение новой информации непосредственно связано с чувственным восприятием студентов и слушателей определённых предметов и явлений. Таким образом, при возможности задействовать как можно больше органов чувств обучающихся обеспечивается более эффективное усвоение новых знаний. Сле-

довательно, наглядность выступает как целенаправленно организованная демонстрация лингвистического и экстралингвистического материала для облегчения процесса его усвоения и применения в практической деятельности [Прокофьева, 1990, с. 41].

По данным исследований, непосредственно вербальную (текстовую) информацию реципиент усваивает только на 7%, а наличие невербального образа способно увеличить данную цифру до 55%. Можно сделать вывод, что разнородная информация воспринимается реципиентом с помощью разных каналов. Так, словесный текст и изображение начинают перерабатываться и интегрироваться «человеком в едином универсально-предметном коде мышления» [Жинкин, 1982]. Подобное опосредованное и непосредственное восприятие всего текста предполагает, что реципиенты способны получить максимальное количество информации при минимальном количестве символов.

В методике преподавания РКИ наглядность может выступать, с одной стороны, в качестве средства обучения, помогающего обучающимся овладеть нормами определённого языка, понимать звучащую речь и выражать собственные мысли в рамках общения, с другой стороны, наглядность способна быть и средством познания, посредством которого иностранец начинает постигать культуры другой страны [Михалева, Терехина, 2013, с. 146], что непосредственно демонстрирует описываемый нами онлайн-комплекс. Следовательно, при обучении русскому языку как иностранному, который является одновременно и системой знаков, и средством общения, и формой выражения мыслей, необходимо вводить речевые ситуации (погружать в них), сопровождаемые иллюстративным материалом.

Следует также отметить, что учебные тексты, которые используются в рамках онлайн-курса и диалогового тренажёра должны способствовать социокультурной адаптации иностранных обучающихся в российской образовательной среде, а также эффективному их «вовлечению» в сферу межкультурной коммуникации, так как даже при знании и правильном использовании грамматики и лексики изучаемого языка между его носителями и иностранцами может появиться культурный барьер, который приведёт к коммуникативному сбою. Для его преодоления в онлайн-курс и диалоговый тренажёр был введён следующий материал:

1) социокультурный материал, транслирующий базовые поведенческие модели, характер и ценности, а также особенности вербального и невербального общения носителей изучаемого языка, нормы, установленные в конкретном обществе;

2) лингвострановедческий материал, отражающий специфику географии, ключевые достопримечательности и объекты культурного наследия страны изучаемого языка;

3) лингвокультурный материал, знакомящий с менталитетом носителей языка [Воробьева, 2020].

Следовательно, материал, использованный в онлайн-курсе и диалоговом тренажёре играет и большую роль в формировании представлений о стране изучаемого языка у иностранных реципиентов.

Почему мы внедрили диалоговый тренажёр в традиционный онлайн-курс? Онлайн-курс – обучающий курс с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет. Такой курс состоит из блоков мини-лекций (не более 15 минут на блок) и заданий к ним. В случае нашего курса, лекции заменены на примеры употребления речевых образцов, формат мини-лекций использовался только для подачи страноведческого материала. Задания онлайн-курсов близки к традиционным из учебных пособий. Учебные занятия носят искусственный характер. Они могут способствовать формированию навыков чтения, письма, правильному использованию грамматики, но не помогают обучающемуся сформировать навыки «вести диалог по-русски». При дистанционном обучении для обучающихся особенно важно понять, смогут ли они вступать в коммуникацию с носителями языка, который они изучают. Именно эту задачу берёт на себя интегрированный в программу курса диалоговый тренажёр.

Тренажёр предусматривает моделирование реально возможных ситуаций общения иностранца с носителями языка в языковой среде, заложенных в элементарном уровне владения русским языком, «погружение» обучающихся в условия реальной коммуникации, а также их эффективное вовлечение в сферу межкультурной коммуникации.

Тренажёр отличается от обычного онлайн-курса тем, что задания тренажёра максимально приближены к реальным условиям и не носит искусственный характер. Цель нашего тренажёра – дать возможность обучающимся отработать свои навыки общения в типичных диалоговых ситуациях вне учебной аудитории.

Сюжетная линия простая, а именно: главный герой – иностранец Том едет учиться в Россию. Его родственники просят Тома привезти из России традиционные сувениры. Чтобы получить сувениры для каждого родственника при прохождении игры иностранным обучающимся необходимо набрать нужное количество баллов на определённом её этапе.

Задания в игре – выбрать реплики, чтобы построить стандартные на русском языке диалоги «В кафе», «На улице» и другие, что способствует социальной адаптации иностранных реципиентов.

Лингвострановедческий компонент сводится к тому, что герой с каждым новым этапом игры переезжает в новый город России и знакомится с его людьми и самим городом. Так как зачастую в ведущих учебных изданиях не уделяется должного внимания к достопримечательностям большинства городов России, за исключением Москвы и Петербурга [Воробьева, 2020], в данном тренажёре мы вводим тексты и изображения, посвящённые Калининграду, Сочи, Казани, Ярославлю, Иркутску и Петропавловску-Камчатскому. Таким образом, в тренажёре осуществляется знакомство иностранцев с географией России, её крупнейшими городами, их основными достопримечательностями и сувенирами как символами русской национальной культуры.

Онлайн-курс «Элементарно.РУ» рассчитан на 100 академических часов согласно программе Подготовительного факультета Финансового университета, состоит из 7 уроков, 8 урок является контрольным. При разработке курса ведущая роль отводилась коммуникативному подходу в обучении РКИ. В курсе при презентации материала отсутствует язык-посредник.

Структура каждого урока следующая: речевой образец, пояснение материала (грамматические схемы), практические задания, финальное видео, где собраны все речевые образцы урока. При создании курса учитывались особенности восприятия нового грамматического материала слушателями стран АТР (Азиатско-Тихоокеанского региона). Также курс снабжён большим количеством прописей, что важно для обучающихся из стран, имеющих другую систему письма. В курсе представлен страноведческий материал в формате мини-лекций.

Тренажёр состоит из 6 локаций, в каждой из которых по шесть диалогов, отражающие типичные речевые ситуации, представленные в уровне А1 [ГСРКИ, 2001, с. 7]:

- в магазине;
- в гостинице;
- в ресторане;
- на улицах города, в транспорте.

Тренажёр выполнен в форме игры. Игровой интерфейс, элемент соревнования – всё это призвано поддерживать мотивацию обучающихся и их заинтересованность в учебном процессе. При дизайне тренажёра учтены особенности восприятия поколения Z (80% визуальной информации, против 20% текстовой) [Gupta, 1997, с. 300]. В тренажёре

также отсутствует язык-посредник, все незнакомые слова объясняются с помощью образов.

Сегодня обучение иностранному языку нацелено на формирование у иностранца способности вести межкультурный диалог, что требует от преподавателя не только обучить студентов языковым единицам, но и познакомить их с языковой картиной мира носителей русского языка, дать им понимание того, что является русской культурой. Такая направленность обучения требует дополнить курс культурологическим материалом. Учитывая начальный этап обучения, обеспечивался отбор ключевых аспектов русской культуры (особенности русского имени, этикета).

В онлайн-курсе после введения местоимений, дано две мини-лекции о том, к кому в России можно обращаться на «ты», а кому можно говорить только «Вы». Одна из лекций посвящена такому понятию, как отчество, так как оно встречается исключительно в славянских языках.

Наиболее детальная практика дана в диалоге 1.2 (блок Калининград) тренажёра, где Том должен познакомиться с семьёй своего друга Ивана и правильно обратиться к его родителям и брату, который является его ровесником (Рис. 1).

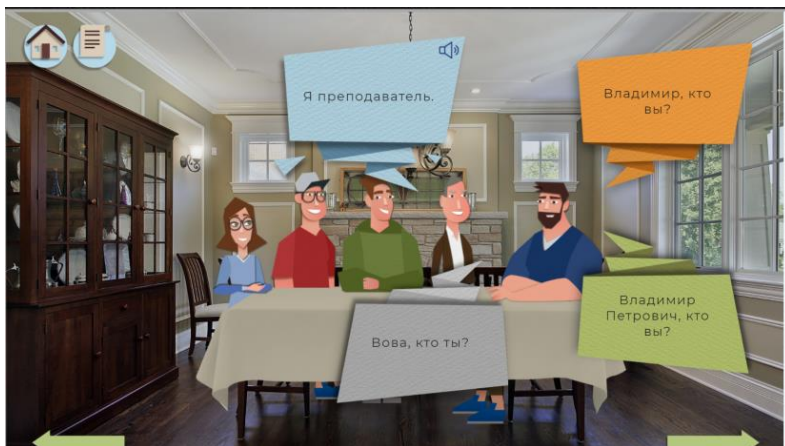


Рисунок 1. Тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России». Блок 1. Диалог 2.1. «Семья Ивана»

Кроме того, обращения «Ты-Вы» рассматриваются в ряде диалогов формального и неформального общения на протяжении всех блоков:

Формальное общение	Неформальное общение
Магазины, кафе, кассы, общение с администратором	Общение с друзьями
Обращение к прохожим за помощью	

Также в тренажёре осуществляется знакомство иностранцев с географией России, её крупнейшими городами, их основными достопримечательностями и сувенирами как символами русской национальной культуры. Например, призы родственников Тома – это знакомые иностранцу элементы русской культуры (валенки, Чебурашка) и потенциально новые (красная икра, настойка, янтарь). Перечень призов представлен на рисунке (Рис. 2).

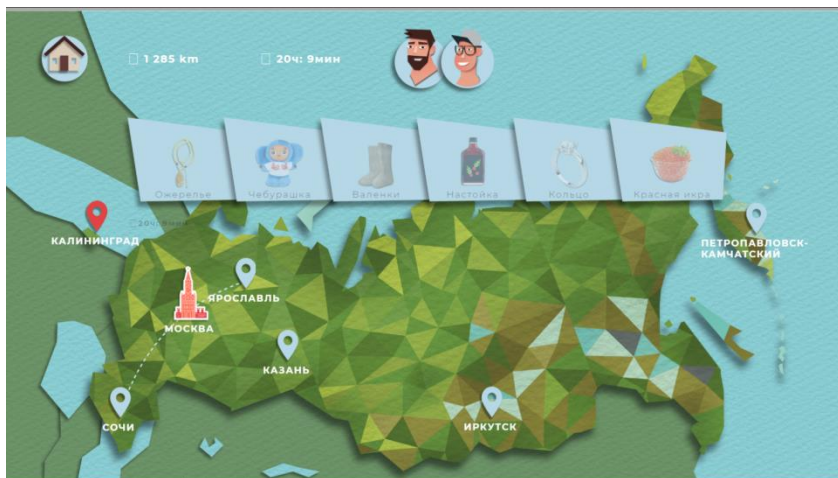


Рисунок 2. Тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России»

Также в рамках комплекса предусмотрены большие темы, которые затрагивают ранее пройденный материал. Рассмотрим, как дана тема «Погода». Полностью эта тема представлена в шестом уроке курса, в блоке шесть. В рамках этой темы изучается не только соответствующая лексика, но идёт повторение грамматических тем «Наречие», «Имя числительное». Вводится не только лексика, обозначающая погоду, но и слова групп «Времена года», «Месяцы». Отработка числительных

идёт через аудирование в блоке курса. Так, в задании обучающемуся нужно услышать правильно число, которое обозначает температуру на улице, и вписать его (Рис. 3).

45. Какая погода? Слушайте диалоги и напишите по образцу

[Bookmark this page](#)

	<p>Пример: - Какая сегодня погода? - Сегодня тепло, Ответ пишите так: <input type="text" value="+20"/></p>
--	---

Пишите цифры

2 points possible (ungraded)

- Инна, какая завтра погода? - Завтра холодно, будет снег, <input type="text"/>

Рисунок 3. Курс Элементарно.РУ. Урок 6. Блок 6. «Какая сейчас погода?» Задание на числительные

Вся новая лексика вводится вместе с озвучиванием и иллюстрациями, далее следует задание на закрепление. Также в курс встроены задания на сопоставление слов, написанных курсивом и слов, написанных печатными буквами, так как многим обучающимся трудно понимать русский курсив.

В рамках тренажёра тема «Погода» задействована в решении коммуникативной задачи «Дать совет». Том должен объяснить своему другу, какую одежду ему лучше выбрать. Также в этом диалоге было введено новое для обучающихся слово «пуховик» (Рис. 4).



Рисунок 4. Тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России». Блок 1. Диалог 3.1. «В чём пойти?»

Проверка знания обучающимися слов этой темы возможна в диалогах блока 3 (город Сочи) и блока 6 (город Петропавловск-Камчатский). Игрок должен дать адекватную оценку погоде в первом случае «тепло», во втором «холодно». Также игрок рассказывает о родном городе персонажа (о Милане). Помимо введения и отработки лексики по теме «Погода», обучающиеся в ходе работы над тренажёром получают представление о географии России, что является важным страноведческим материалом. Таким образом, разрушается стереотип о том, что Россия – это страна, где всегда зима и холодно.

Следовательно, привлечение новых технологий не разрушает традиционные формы обучения русскому языку как иностранному, а напротив обогащает их делает более привлекательными для обучающихся. Таким образом, учебный комплекс, состоящий из онлайн-курса «Элементарно.РУ» и диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» является уникальным образовательным инструментом, направленный, в первую очередь, на выработку у иностранных обучающихся коммуникативных навыков в рамках актуальных ситуаций речевого общения. Кроме того, данный комплекс может быть использоваться и для индуктивного введения нового лексического и грамматического материала, с целью текущего, промежуточного и самоконтроля. Совместное применение онлайн-курса «Элементарно.РУ» и диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» способствует также развитию коммуникативной компетенции обучающихся, их знакомству с культурой, традициями, особенностями вербального и невербального поведения носителей русского языка, социокультурной адаптации иностранцев в русскоязычной среде, их включению в сферу межкультурной коммуникации.

1.3. Обучение научному стилю речи студентов-магистрантов 2 курса с использованием технологии "перевернутый класс"

1. Введение.

Одним из требований современности является обращение к интернет-технологиям, позволяющим компенсировать отсутствие прямого непосредственного контакта с аудиторией. В первую очередь, это связано с эмоциональной стороной воздействия на учащихся, так как преподаватель, вынужденный использовать дистантные формы онлайн-обучения, становится изображением и голосом, фигурой абстрактной, перемещённой в сферу интернет-взаимодействия. В ситуации, когда

студент и преподаватель не встречались до этого в Университете или школе и не имеют представления друг о друге, влияние преподавателя на учащихся гораздо менее ощутимо, поскольку из «реальной силы», из собеседника и контролёра он автоматически переносится в разряд «умозрительных». Безусловно, длительное качественное взаимодействие онлайн создаёт в итоге верный образ преподавателя и «выравнивает» первоначальные отклонения, но важную роль в этом процессе играют технологии обучения, которые преподаватель выбирает для построения взаимодействия.

Мониторинг современных программ обучения в вузе позволяет говорить о том, что тремя наиболее востребованными технологиями обучения в настоящее время являются «перевернутый класс» (flipped class), сторителлинг (storytelling), кейс-метод (case study). Сами по себе эти совокупности методических приёмов в использовании технических ресурсов настолько известны, что не требуют отдельного комментария, однако, будучи обогащёнными ещё одним важным дополнением – ориентацией на когнитивный стиль мышления учащихся, родившихся после 2000 года, нуждаются в описании.

2. Когнитивные стили мышления и их учёт в практике онлайн-преподавания при изучении иностранного языка

Так как язык представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта» [Гаспаров 1996: 10], процесс обучения – не просто приобретение новой информации, а определённые «изменения в сенсорном поле сознания» [Рубинштейн 1969: 114]. Согласно точке зрения психологов, когнитивные стили – это «различия в способе получения, переработки и применения информации» [Мангус 2001: 33] или «предпочитаемый подход к решению проблем, характеризующий поведение индивида относительно целого ряда ситуаций и содержательных областей, но вне зависимости от интеллектуального уровня индивида» [Демьянков 1994: 27]. У каждого поколения такие механизмы вырабатываются под влиянием окружающей их среды, наличия технических устройств, специфики межличностного взаимодействия в семье и социуме. Стил мышления, таким образом, лишь косвенно, отдалённо связан с интеллектуальной развитостью, зрелостью, культурно-географическим фоном и наличием способностей в какой-либо сфере, так как основой его специфики выступает повторяющийся, автоматизированный способ получения и обработки (присвоения) поступившей информации.

Согласно исследованиям, современных студентов характеризуют такие общие черты, как: 1) эгоцентризм, выросший из необходимости ограждать своё личное пространство от постоянных вторжений извне (буллинг, цифровой слепок личности, взлом соцсетей, слив информации из баз данных и пр.), и связанные с этой характерной чертой привычки поведения (в противовес бывшему в поколении Y стремлению выделиться у поколения Z отмечается стремление соответствовать определённой модели как в поведении, одежде, так и во внешности, отсюда мода на пластические операции); 2) экономность при затрате усилий на получение информации вследствие её общедоступности; 3) озабоченность экологическими проблемами, биофизикой, вопросами, связанными с освоением космоса (антиматерия, гравитационные волны, квантовая физика, биоинженерия и пр.) и новыми технологиями (умный дом, прозрачные тонкие телефоны, вживлённые чипы); 4) ориентированность на практический результат, мгновенную пользу; 5) подвижная психика и отсутствие структурированной картины мира, что сказывается на отсутствии постоянных убеждений и лёгкости в принятии информации, противоречащей уже имеющейся (с одной стороны, это приводит к высокой толерантности, с другой – к ненадёжности в личных контактах); 6) многозадачность – привычка выполнять разные интеллектуальные действия в одно и то же время (отвечать на смс или комментировать информацию в социальных сетях одновременно с прослушиванием лекций) [Коатс 2011: 100; Gordon, Steele 2005].

Современная подача материала и разброс тем для изучения должны учитывать эти особенности поколения для наиболее эффективного обучения. Так, например, учёт толерантности и гибкости картины мира учащихся затрудняет организацию дискуссий, в которых ставится целью нахождение единого решения. Как правило, в группе студентов поколения Z правильным признается наличие нескольких решений, нескольких точек зрения на проблему, иной подход для них не естественен и вызывает внутреннее сопротивление, что негативно сказывается на усвоении информации всего занятия (возникают психологические барьеры) Учёт multifunctionality при дистанционном онлайн -обучении требует а) наличия параллельной деятельности с меньшей интеллектуальной вовлеченностью, б) при обязательном делении массива информации на небольшие обозримые фрагменты. Как правило, действия с иной степенью концентрации внимания – это рисование, конструирование схемы или плана, направленный обмен смс и другими видами частной переписки на занятии. Вследствие естественной интегрированности современного подростка в сферу социального интернет-общения,

психологи не говорят уже о «зависимости» от мобильного телефона как об отвлекающем факторе, они советуют использовать этот канал также для обмена комментариями относительно изучаемой информации. Таким образом, рисование, конструирование, переписка друг с другом на уроке должны стать сопровождающими заданиями к основному. Безусловно, такая интенсивность включенности требует фрагментации и пауз на «отдых» – наличия в уроке блоков простой, эмоционально заряженной, информации (видеороликов, смешных историй, визуального ряда инфографики и под.).

При коротких формах взаимодействия эффективность обучения повышается, если преподаватель использует сформированные в сознании студента механизмы обработки информации, при длительном взаимодействии возможен более трудный путь, направленный на корректировку когнитивных умений и картины мира учащихся: снижение количества усваиваемой информации за счет анализа и качественного осмысления, монодеятельность, приучение к длительной концентрации внимания, выход за рамки комфортных эгоцентрических тем (политика, современный литературный процесс, гуманитарная помощь, этнические конфликты и пр.), что потребует больших усилий со стороны преподавателя и эмоциональных затрат со стороны студентов. В ситуации дистанционного онлайн-обучения такой «воспитательный» подход – большой риск, так как это «вертикальный» способ взаимодействия, идущий вразрез с современными рекомендованными тенденциями замены роли «мудрец на сцене» («*sageonthestage*») на – роль учителя-помощника, только направляющего и советующего со стороны более эффективный способ решения («*guideontheside*») [Цепов 2019: 181]. При онлайн-обучении вертикальный способ взаимодействия может привести к снижению мотивации и непониманию.

Для учёта когнитивного стиля в системе упражнений представляется целесообразным опираться на следующие пары когнитивных оппозиций [Холодная 2004]: 1) полнезависимость (умение видеть детали, из взаимное расположение, связь) – полезависимость (умение понимать контекст в целом и выявлять скрытые смыслы); 2) рефлексивность (умение анализировать и обосновывать выбор) – импульсивность (свобода самовыражения без самокоррекции, быстрая реакция); 3) широта категоризации (умение обобщать и выводить правило, дедуктивность) – узость категоризации (детальная точность, индукция, трудность при необходимости самостоятельного установления закономерностей); 4) степень толерантности к новой информации (высокая толерантность – низкая толерантность к языковым фактам); 5) минимизация (стремление

к краткой, точной речи) – прибавление (интеллектуальная тенденция к развёртыванию информации, использованию сложных предложений).

«Вертикальный» тип обучения будет ориентирован на полезависимость, рефлексивность, широту категоризации, прибавление., низкая толерантность. Низкая толерантность к языковым фактам связана в этом типе преподавания с отказом от изучения сленга, жаргона, неологизмов, окказиональной деривации, средств экспрессивного синтаксиса. В этом типе преобладает словесный способ переработки информации.

«Горизонтальный» тип оказывает основан на привычных студентам этого поколения умениях: полезависимости, импульсивность, узости категоризации, высокой толерантности, минимизации. В этом типе ведущим является визуальный и в целом сенсорно-перцептивный способ сопровождения информации.

Безусловно, выбор типа построения обучения связан также с возрастом учащихся. Для студентов вузов предпочтительным оказывается второй тип, в то время как для старших школьников – первый.

3. Система упражнений, сочетающая технологию «перевернутый класс» и учёт когнитивного стиля мышления.

Технология «перевернутый класс», как известно – такая форма организации подачи и отработки информации, при которой первичное знакомство с материалом входит в сферу самостоятельного изучения (преподаватель готовит блок материалов, включающих ролики, схемы, таблицы, инфографику и другие необходимые ресурсы и отправляет это студенту любым удобным способом), на занятии отрабатываются только самые сложные аспекты и даются пояснения при возникновении вопросов. Такая форма абсолютно прозрачна и понятна при работе с грамматическим и стилистическим языковым материалом (чаще всего блок предварительных заданий включает правило, объяснение правила, тесты, на самом занятии преподаватель предлагает творческие задания на конструирование и написание предложений с последующим аналитическим их разбором), но не всегда ясно, как организовать занятия в «перевернутом классе» для таких аспектов, как говорение, письмо и чтение. Именно на них представляется необходимым остановиться подробнее.

При выборе стратегии обучения часто условно говорят о «теневой части» урока (предварительных самостоятельных заданиях) и «аудиторной» (на самом онлайн- занятии с преподавателем). Есть два способа организовать обучение: выбрать только один тип (например, только «горизонтальный») и для теневой, и для аудиторной частей или, при преобладании одного типа, попробовать совместить их следующим

образом: если для аудиторной части выбран «горизонтальный тип» организации взаимодействия (опора на когнитивный стиль учащихся), то, следовательно, «вертикальный» тип оказывается в «теневого части». И наоборот. Единственная категория, которую необходимо выбрать единожды и не менять в процессе обучения, – установить степень толерантности студентов к новой информации. Поэтому если основной тип – «горизонтальный», она будет постоянно высокой и в теневой, и в аудиторных частях, тогда как в «вертикальном» – всегда низкой. Взаимосвязь компонентов представлен в таблицах 1,2.

Таблица 1

Комбинированная система упражнений в рамках технологии «перевёрнутый класс»: вертикальный тип организации взаимодействия в аудиторной части

Часть урока	Аспекты	Типы упражнений	Когнитивные умения	Тематика
теневая	говорение, письмо	стратификационные аналитико-структурирующие, компрессивные	импульсивность, лаконизм,	лично-ориентированная сфера
аудиторная		интерпретационные; моделирующие, конструктивно-распространяющие,	рефлексивность, прибавление	социальная тематика
теневая	чтение, аудирование	семантизирующие, рецептивно-конструктивные	полнезависимость, узость категоризации	лично-ориентированная сфера
аудиторная		реконструктивные, интерпретационные, поисково-ассоциативные	полезависимость широта категоризации	социальная тематика

Так, в продуктивных видах речевой деятельности (аспектах говорение и письмо) при выборе для блока подготовки к уроку опоры на знакомые учащимся умения обработки информации, блок заданий на самостоятельную подготовку связан с компрессией прослушанного или прочитанного научного текста (пересказом в форме доклада и аннотированием), структурированием и стратификацией (задания на составление из предложенных частей единого целого, имеющего логику доказательности или опровержения). В аудиторной части оказываются более

сложные для поколения Z упражнения: интерпретационные (упражнения на формулирование и доказательство своей позиции), конструктивно-распространяющие (нацеленные на развёрнутое представление устной или письменной речи в виде монолога с использованием клише научного стиля речи). При этом в «теневой» части лексика и тематика будут в основном ориентированы на те аспекты темы, которые ближе всего к личностно-ориентированной сфере, на аудиторном занятии реализуется социальный аспект изучения темы. Например, если в «теневой» части представлен материал, связанный с написанием учебного научного жанра (например, реферата или академического эссе), то в аудиторной части обсуждение строится вокруг естественно-коммуникативных научных жанров – аннотации, статьи, тезисов и под.

В рецептивных видах речевой деятельности (аспектах чтение и аудирование) для домашней проработки используются семантизирующие и рецептивно-конструктивные упражнения, тексты выбираются простые, ориентированные на общеизвестные факты, так как они не требуют от студента умения понимать научный контекст, появления (связь с научной парадигмой, школой, теорией) или реализации текста (например, соблюдаются ли нормы академического общения). Во время аудиторной онлайн встречи задания строятся вокруг интерпретации, реконструкции и ассоциативного поиска (в частности, упражнения на развитие языковой догадки, связанной со стилевыми чертами научного текста).

Таблица 2

Комбинированная система упражнений в рамках технологии «перевернутый класс»: горизонтальный тип организации взаимодействия в аудиторной части

Часть урока	Аспекты	Типы упражнений	Когнитивные умения	Тематика
теневая	говорение, письмо	поисково-ассоциативные; интерпретационные; моделирующие, конструктивно-распространяющие,	рефлексивность, прибавление,	социальная
аудиторная		стратификационные, аналитико-структурирующие, компрессивные	импульсивность, лаконизм	личностно-ориентированная сфера
теневая	чтение, аудирование	реконструктивные, интерпретационные,	полезависимость широта категоризации	социальная

Часть урока	Аспекты	Типы упражнений	Когнитивные умения	Тематика
		поисково-ассоциативные		
ауди-торная		семантизирующие, рецептивно-конструктивные	полнезависимость, узость категоризации	личностно-ориентированная сфера

4. Выводы

Представленный каркас систем упражнений является универсальным для любого уровня владения языком, его наполнение зависит в большей мере от характеристики группы и ее национально-этнической принадлежности, поскольку для представителей разных культур характерны разные нормы академического поведения. Учёт взаимосвязи «технология + когнитивный стиль мышления поколения» в целом представляется одним из наиболее важных факторов успешности обучения иностранному языку в современной ситуации.

1.4. Ассоциативный учебный словарь в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному

1 Введение

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню культурной и коммуникативной компетентности специалиста, его способности преодолевать барьеры общения и социализации. Качество образования в значительной степени определяется устойчивой внутренней мотивацией обучающегося, его способностью к быстрой адаптации, постоянному возобновлению информативного диалога с окружающим социумом, развитию межличностных отношений в межкультурной среде, эффективному достижению поставленных целей. [Каменова, 2010; Куприна, 2012; Vlčková. 2005]

Такая смена парадигмы образования может быть определена как коммуникативная и межкультурная. Её ключевыми педагогическими положениями являются идеи, во-первых, замены авторитарных (вертикальных) коммуникаций паритетными (горизонтальными), предполагающими сотрудничество в достижении целей обучения, основанное на уважении личности обучаемых, их партнёрства с преподавателем

[Hairullin, 2007]; во-вторых, создания такого образовательного пространства, в котором возможно обучить и воспитать специалиста нового типа. [Тер-Минасова, 2000; Бекетова, 2018; Conen, 2002; Macaro, 2001; Oxford, 1990] Ученые подчеркивают, что эти принципы актуальны для преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (РКИ). [Grenfell, 1999; Hargie and Dickson, 2004; Macaro, 2001; Галло и Куприна, 2010 и др.]

Проблемы межкультурно и профессионально ориентированного преподавания РКИ, использования научно-информационных технологий в обучении РКИ являются постоянно обсуждаемыми на форумах Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

2 Постановка проблемы

Для иностранных обучающихся процесс адаптации и получения российского образования начинается именно с освоения русского языка, и «от того, насколько благоприятным станет прохождение данного этапа, зависит успех дальнейшей учебной деятельности будущего специалиста». [Русский язык как иностранный ..., 2017, с. 7] Поэтому главной задачей преподавателей-русистов становится осуществление языковой подготовки, которая способствовала бы освоению обучающимися специальных дисциплин их будущей профессии.

Русский язык рассматривается в качестве инструмента для овладения специальностью, а обучение языку направлено на решение конкретных коммуникативных задач иностранных слушателей. Деятельность преподавателя РКИ нацелена на формирование у иноязычных студентов умений репродуцировать и продуцировать тексты разных жанров (в том числе устные), освоение речевого поведения в профессиональной и социально-бытовой сферах, то есть на развитие языковой и общекультурной подготовки, где речевая деятельность организована адекватными языковыми средствами и способами. Практика показывает, что такой подход одновременно повышает и уровень мотивации обучения у иностранных слушателей.

Цифровизация образовательного процесса значительно способствует развитию современных методов интерактивного обучения иностранным языкам. Это принципиально важно сегодня, в условиях пандемии, вызванной коронавирусной инфекцией. Как показала практика преподавания РКИ в 2020-2021 годах, личностно-ориентированный подход при онлайн-формате занятий реализуется достаточно успешно. Такой подход делает необходимым использование разнообразных мультимедийных средств и инструментов, которые могут применяться участ-

никами процесса обучения и изменять его в зависимости от субъективных особенностей преподавателя и обучаемых [Petrikova, 2015, с. 276], и предполагает подготовку большого количества обучающихся материалов: текстовых, аудио- и видеофайлов, глоссариев, учебных пособий, рабочих тетрадей, справочных, презентационных материалов и пр.

3 Научная новизна

Научная новизна работы состоит в предлагаемых способах реализации профессионально и национально ориентированного обучения РКИ, которые отражены в новых лексикографических учебных пособиях, созданных в Новосибирском государственном техническом университете и Новосибирском высшем военном командном училище: Экспериментальный электронный многоязычный словарь военных терминов [Инютина, Куликова, Сучкова, Шильникова, 2017], Ассоциативный учебный словарь топографической лексики русского языка. [Инютина, Шильникова, 2019]

Целью настоящей работы является характеристика «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» с точки зрения реализации профессионально ориентированного преподавания РКИ в неязыковом вузе.

В работе решаются **задачи**:

выяснение места «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» в лексикографической традиции создания ассоциативных словарей;

описание структуры и содержания «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка»;

определение роли «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» в формировании лексической компетенции в условиях профессиональной межкультурной коммуникации.

Осознание необходимости определенного учебного словаря естественным образом происходит в процессе преподавания РКИ. Его создание требует значительного времени и оказывается неразрывно связанным с учебным процессом. Для осуществления замысла «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» использованы следующие лексикографические приемы.

- 1) Формирование словника для проведения ассоциативного эксперимента на основании компетентного мнения преподавателей специальных дисциплин на факультетах университетов.
- 2) Ассоциативный эксперимент.
- 3) Интерпретация результатов ассоциативного эксперимента.
- 4) Словарная верификация.

Участие иностранных студентов разных курсов в создании словаря необходимо, так как они являются информантами в ассоциативном эксперименте. Однако не менее важно их включение в работу на последующих этапах: уточнение объема словаря, корректировка содержания словарных статей, определение способа подачи информации в доступной форме. Творческий коллектив авторов будущего словаря таким образом расширяется за счет потенциальных пользователей словаря.

4 Ассоциативные словари русского языка

Процесс формирования и совершенствования лексической компетенции при изучении иностранных языков играет важную роль. Для достижения данной цели применяются разнообразные средства. Безусловно, словари являются одним из основных средств, содержащих объективную информацию о лексических значениях слова, его лексической сочетаемости, стилистических особенностях.

Ассоциативные словари появились в результате развития психолингвистики. В настоящее время это активно развивающиеся лексикографические издания. [Словарь ассоциативных норм, 1977; Добровольский, Караулов, 1994; Русский ассоциативный словарь, 2002; Черкасова, 2008 и др.] Лексикографы отмечают специфику ассоциативных словарей по сравнению с толковыми. «Толковый словарь составляется учеными на основе анализа словоупотреблений в литературных текстах и текстах художественной литературы. Словарная дефиниция конкретного слова функционирует как норма, актуальная на определенный период. Для ассоциативных словарей важно зафиксировать не значение слов, а их употребление». [Тарасов, Дронов, Ощепкова, 2017, с. 8–9]

Каждый ассоциативный словарь основан на лингвистическом эксперименте, целью которого является изучение массового языкового сознания носителей одного языка или нескольких языков (например, [Славянский ассоциативный словарь, 2004]). В ассоциативном словаре отображается «вербальная, ассоциативно-семантическая сеть, которая и структурно, и по составу репрезентирована лексиконом». При анализе системы вербально-семантической сети в ней обнаруживается «причудливое переплетение собственно языковых, содержательно-строєвых элементов одновременно и со знаниями о мире, и с единицами высшего уровня – прагматикона личности». [Караулов, 1976, с. 181]

5 Описание «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка»

Создание «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» обусловлено необходимостью повышения эффективности преподавания РКИ с учетом ассоциативно-вербальных реакций иностранных обучающихся.

Свободный ассоциативный эксперимент был проведен в Новосибирском высшем военном командном училище с группой слушателей (43 человека), являющихся носителями французского языка, выходцами из ряда африканских стран южнее Сахары, владеющих русским языком на базовом уровне.

Форма эксперимента письменная, со списком слов-стимулов на бланках, например, *болото, водоем, канава, кювет, кочка, кустарник, обрыв, овраг, опушка (леса), перелесок, поляна, просека, родник* и др. В словнике учтен терминологический минимум ряда специальных учебных дисциплин («Общая тактика», «Военная топография» и др.).

Полученные в результате эксперимента данные отражают актуальное состояние восприятия военной и общеупотребительной лексики русского языка франкоговорящими слушателями.

«Ассоциативный учебный словарь топографической лексики русского языка» должен помочь иностранным студентам достичь такого уровня владения языком, который предполагает не только знание лексических значений слов, но и усвоение их лексико-семантических, грамматических связей и особенностей употребления в речи. Мы согласны с мнением о том, что «ассоциативные связи могут быть сформированы у человека в любом возрасте при том условии, что учащиеся работают с контекстом, в котором эти связи актуализированы». [Тарасов, Дронов, Ощепкова, 2017, с. 7]

Структура словарных статей аналогична структуре, разработанной в «Учебном ассоциативном словаре русского языка». [Тарасов, Дронов, Ощепкова, 2017, с. 8–9]

- 1) Слово-стимул.
- 2) Толкование слова-стимула.
- 3) Ассоциативный ряд – слова-реакции, зафиксированные в нашем эксперименте. «Слова-реакции приведены в последовательности от более частотных к менее частотным и даются в словаре в контекстах вместе со словом-стимулом». [Тарасов, Дронов, Ощепкова, 2017, с. 8–9]
- 4) Иллюстративный материал – тексты, взятые из Национального корпуса русского языка.

Приведем несколько примеров словарных статей в «Ассоциативном учебном словаре топографической лексики русского языка».

РОДНИК

Сущ. (что?) м.р., мн.ч. родники.

Водный источник, текущий из глубины земли, ключ: *И сейчас же мне захочется, чтобы это случилось как можно скорей, чтобы на дне колодца найти родник, ключ, который станет поить меня.*

- фонтан

*У самой дороги, бьет из-под земли **родник**, а вдоль выхода воды по канаве-руслу образовано, как у **фонтана**, много квадратных ячеек.* (по А. Цареву)

- начало

*Вот это — сам бьющий **родник**, из которого рождается потом река, непосредственное **начало** всего — это и есть.* (З. Масленикова. Разговоры с Пастернаком. 2001)

- вода

*У подножия камня журчал **родник** с чистой **водой**.* (В. Губарев. Трое на острове. 1950-1960)

- источник

*В судьбе Сахарова было и то, и другое, и, возможно, еще и третье — когда один талант спасал другой, точнее, спасал внутренний **источник** — **родник** творческой энергии, без которого талант не может работать.* (Г. Горелик. Андрей Сахаров. Наука и свобода. 2004)

РОЩА, и, ж.

Сущ. (что?), ж.р., мн.ч. рощи

Небольшой, обычно лиственный лес: *Уж роща отряхает последние листы с нагих своих ветвей.* (А. С. Пушкин) *В день жаркой побродить по рощам, по лугам.* (И. А. Крылов) *Ведь роща, лес — это вечное, неустанное плодотворение, созидание той физической жизни, которой живет природа.*

// Выделяемый по каким-н. признакам или с какой-н. целью участок леса: *В вишнёвых рощах тонут хутора.* (А. К. Толстой)

- деревья

*Трепетала под ветром однобокая **роща деревьев** — кипарисы и акации вокруг Башни Волошина; когда-то здесь ничего не росло, и Волошин спасал первые **деревья** вручную.* (Э. Лимонов. Книга воды. 2002)

- военная топография

В военной топографии дается определение различным видам лесных массивов: лес, тайга, **роща**, бор, дубрава и др.

- топография

Топография заповедника отличается неровностью рельефа, его расчлененностью, хорошо развитой овражно-балочной сетью, наличием **рощ** и ручьев. (Лесокультурная деятельность в музее-заповеднике «Ясная поляна». Лесное хозяйство. 2004)

- местность

За озером **местность** неожиданно изменилась – хвойный лес кончился, начались берёзовые **рощи**.

- тактика

На ходу выработалась определённая **тактика**. Как только поблизости показывался патруль, разведчики скрывались в **роще**. (по Э. Г. Казакевичу.)

РУЧЕЙ

Сущ. (что?) м.р., мн.ч. ручьи.

Водный поток, текущий струей: *Наконец, они пересекли маленький прозрачный ручей (вода так приятно охладила горящие ноги), Баклаков увидел на взгорке темный конус яранги и дым.* (О. Куваев)

- волна

*Каждый лист, скала, отдаленная горная цепь, каждое облако, **ручей**, волна* будут говорить вам об их жестах и окрасках. (М. А. Чехов. О технике актера. 1945)

- вода

*Только в одном месте чернеет **вода** — там, где втекает **ручей**.* (И. Ефимов. Суд да дело. Звезда. 2001)

ТРОПА

Сущ.(что?) ж.р., мн.ч. тропы.

Узкая протоптанная дорожка: *Отсюда же мне понравилась змеистая тропа-дорожка, ведущая через звенья-горы, за которыми колышет свои мягкие голубые волны озеро Далай-нор.*

- дорога

*Кого и куда поведет очередная **дорога-тропа!*** (Моя Родина — СССР. Юный натуралист. 1975)

- путь

Но разбросаны они по поляне хаотично, поэтому для достижения цели нужно начинать проверять все грибы подряд, выбрасывая ядовитые, потом уловить закономерность в расположении съедобных,

мысленно очертить извилистый путь тропы и двигаться дальше, собирая уже только те грибы, которые расположены вдоль нее. (А. Маринина. Мужские игры. 1997)

ХОЛМ

Сущ.(что?) м.р., мн.ч. холмы.

Округлая возвышенность с пологими склонами: *Однако чаще увал — это «возвышенность, холм с широкой плоской вершиной и пологими склонами». Слово обычно используется со значением «высокое место на равнине, по берегу реки; возвышенность, холм».*

- гора

На горе он никогда не был и, следуя неизощренному детскому воображению, представлял её как возвышенный обледенелый холм. (Э. Лимонов. У нас была Великая Эпоха. 1987)

- пригорок

От русского слова «холм» — пригорок, или же от скандинавского «хольм» — остров. (Л. В. Успенский. Слово о словах. 1971)

6 «Ассоциативный учебный словарь топографической лексики русского языка» и формирование речевой профессиональной компетенции

Как правило, программы изучения РКИ (элементарный, базовый уровень) не учитывают необходимости профессиональной подготовки по той или иной специальности. В существующих лексических минимумах профессиональная лексика (техническая, естественно-научная, военная, юридическая, экономическая и т. д.) не отражена, но это значительный по охвату пласт лексики. Фактическое количество аудиторных занятий по РКИ на подготовительном курсе не позволяет планомерно и регулярно заниматься освоением специальной терминологии. Однако довузовская подготовка будущих специалистов предполагает усвоение общенаучной и терминологической лексики, поскольку в противном случае обучающиеся, став студентами, могут столкнуться со значительными трудностями в освоении профильных дисциплин.

Иностранцы слушатели, обучающиеся в российских вузах, в короткие сроки усваивают огромный пласт лексики, способной обеспечить их участие в различных сферах общения: от бытовой до учебно-профессиональной. Преподаватели РКИ учитывают в аудиторной и внеаудиторной работе с иностранными слушателями, что сначала круг их общения на русском языке, во-первых, достаточно ограничен, во-вторых, социальная, учебная, бытовая стороны жизни в новой для них стране имеют ряд особенностей. Использование «Ассоциативного учебного словаря...», содержащего примеры употребления слов в живой

русской речи, помогает компенсировать эту недостаю коммуникации или возникающее при этом недопонимание и заполнить возникающие лакуны.

Охарактеризованный выше «Ассоциативный учебный словарь топографической лексики русского языка» предлагается применять в качестве учебного пособия. Его структура и содержание доступны как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов-иностранцев. Стремление овладеть выбранной профессией является достаточной мотивацией для усиленной самоподготовки иностранных обучающихся.

В «Учебном ассоциативном словаре русского языка» предложены методические приемы, «предназначенные для развития навыков устной речи у студентов, владеющих РКИ на высоком уровне». [Тарасов, Дронов, Ощепкова, 2017, с. 10–12] Мы считаем, что наш «Ассоциативный учебный словарь...» может быть полезен в том числе слушателям, еще только овладевающим русским языком (если не на элементарном, то на базовом уровне). Это обусловлено тем, что он создан на основе ассоциативного эксперимента, зафиксировавшего реакции, которые складываются в сознании изучающих русский язык иностранцев, а не носителей русского языка. Ср.: словарные статьи «Учебного ассоциативного словаря русского языка» основаны на ассоциативных полях, зафиксированных в «Русском ассоциативном словаре» (РАС) [Тарасов, Дронов, Ощепкова, 2017, с. 9], и соответственно отражают ассоциативные нормы, сформировавшиеся в русском языковом сознании.

«Ассоциативный учебный словарь топографической лексики русского языка» призван помочь сформировать речевую профессиональную компетенцию, обеспечивающую снятие языковых барьеров при изучении иностранцами профильных научных дисциплин. В целом создание и использование новых учебных словарей [Inyutina, Shilnikova, 2021] в комплексе с достижениями разнообразных информационных компьютерных технологий значительно расширяет пределы возможностей в обучении РКИ, в частности в формировании лексических умений и навыков иностранных обучающихся.

7 Заключение

На научных и государственных форумах (РОПРЯЛ, МАПРЯЛ, президентский Совет по русскому языку и др.) задача создания словарей нового типа обозначена как одна из наиболее актуальных в условиях глобализационных и интеграционных процессов, характеризующих современный миропорядок («словари третьего тысячелетия», «новый энциклопедизм: словари в системе филологического образования»). [Резолюция ..., 2019]

Учебные словари представляются особенно востребованными сегодня, в XXI веке, потому что играют важную роль в образовательном процессе. Они занимают важное место в ряду учебной литературы по РКИ. При их создании учитываются и специфика межкультурной коммуникации, и особенности будущей профессии, национального менталитета обучающихся, и другие немаловажные факторы.

Создание «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» обусловлено спецификой неязыкового вуза, факультета (военные, географические, геодезические, топографические, картографические и под. специальности). Он помогает иностранным студентам изучать русский язык в том числе и как язык специальности, то есть в объеме, необходимом для их профессиональной подготовки.

Следует отметить, что учебные словари заполняют определенную нишу в ряду «классических» лингвистических словарей и справочников. В собрании сравнительно молодого типа ассоциативных словарей-справочников такое место занимают названные выше словари. [Тарасов, Дронов, Ощепкова, 2017; Инютина, Шильникова, 2019]

В основу «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» положены результаты ассоциативного эксперимента, информантами в котором являются франкоязычные студенты, обучающиеся в российском неязыковом вузе. Таким образом, в словаре зафиксированы особенности ментального восприятия и речевого употребления иностранцами специальной терминологической лексики русского языка. В этом состоит принципиальное отличие от «Учебного ассоциативного словаря» [Тарасов, Дронов, Ощепкова, 2017], авторы которого используют содержащиеся в РАС результаты ассоциативного эксперимента с русскими информантами и отражающие соответственно вербально-семантическую сеть, репрезентирующую русский менталитет.

Необходимо отметить, что иностранные обучающиеся новосибирских вузов были вовлечены в процесс создания «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» в качестве не только информантов, но и исполнителей научно-практической работы по уточнению объема словника, формулированию словарных дефиниций в доступной для их понимания форме. Участие иностранных студентов в научно-практической и научно-исследовательской работе повышает их уверенность в себе, усиливает мотивацию к овладению русским языком и получению высшего образования на русском языке.

Расширение творческого коллектива авторов учебного словаря за счет его потенциальных пользователей усиливает его научную значимость, поскольку позволяет увеличивать объем словника и совершенствовать словарь за счет продолжения экспериментального исследования других тематических групп специальной лексики.

Практическая значимость «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» как учебного пособия определяется следующим:

1) его можно использовать на аудиторных занятиях с преподавателем и в условиях востребованного сегодня дистанционного обучения;

2) он является эффективным средством перераспределения временных затрат на аудиторную и самостоятельную работу иностранных обучающихся при изучении лексики русского языка;

3) он может быть полезен при самоподготовке и индивидуальном овладении лексикой специальности.

Итак, создание и использование «Ассоциативного учебного словаря топографической лексики русского языка» в практике преподавания РКИ способствует формированию профессиональной речевой компетенции, обеспечивает комфортные условия для обучения иностранцев по специальности. Самостоятельное освоение обучающимися профессиональной лексики в условиях паритетной коммуникации с преподавателями поможет снять возможные языковые барьеры как в процессе изучения специальных дисциплин, так и в общении с коллегами по специальности.

Глава 2. Методика преподавания РКИ в эпоху перемен

2.1. Обучение инофонов русскому языку: специфика организации педагогических дискурсов

Проблема обучения инофонов русскому языку стала ведущей в современных образовательных практиках. В этом плане грамотное выстраивание педагогических дискурсов становится главным камертоном, – человеку «сегодня необходимо научиться жить в условиях множества культур, стать своего рода медиатором, то есть способным вжиться в пространство мировой культуры, понимать знаки, коды культуры, быть востребованным в коммуникации, владеть разнообразными речевыми жанрами, которые помогут успешно преодолевать барьер вхождения в разные тексты, пласты культуры» [Горских, 2018, с. 88-93].

Анализируя вопросы адаптации мигрантов, слабо владеющих русским языком, в среде принимающего сообщества, необходимо отметить, что всплеск интереса к данной проблематике приходится на начало 2000-х годов. Это обусловлено прежде всего тенденциями этнокоммуникационной открытости, когда миграции между разными странами, этносами и культурами стали многомерными и постоянными. В этом смысле принятие другого как носителя иной модели поведения и логики мышления, других ценностей и традиций является неременным условием для выживания в современном многокультурном мире.

Несколько слов о принятой терминологии. В работе, наряду с понятием «мигранты», «дети мигрантов», будут использоваться обозначения «инофоны», «билингвы». Это позволит, с одной стороны, избежать повторов, с другой – конкретизировать смысл. Кроме того, само понятие «мигрант» не всегда четко определимо, в том числе в рамках юридического дискурса.

В широком смысле понятие «мигрант» обозначает человека, пересекающего границы тех или иных территорий, перемещающегося из одной страны в другую на временное или постоянное проживание. Мигранты представляют собой этническую социальную группу, члены которой обладают ощущением групповой консолидации.

Содержание понятия «инофон» («ино» – иной, иностранный, «фон» – тон, звук) подразумевает человека, оказавшегося в непривычной для него языковой среде и являющегося носителем чужого для страны проживания языка, культуры и иного восприятия мира. Русским языком такой человек владеет, как правило, на бытовом уровне, нередко не понимая значения многих употребляемых им слов.

Термин «билингв» (от лат. «bi» – два, «lingua» – язык) обозначает человека, способного говорить на двух языках, из которых «первый» (или родной, материнский) – это язык, усвоенный им в детстве, в семье, «второй» – выученный позже или используемый с меньшей интенсивностью (например, в случае разноязыковой среды в семье, когда отец и мать относятся к разным этническим группам, говорят на разных языках). Функционально активно в речевой деятельности билингвы могут использовать любой язык в зависимости от условий, коммуникативных сфер и ситуаций общения.

В научном дискурсе проблемы миграционных процессов и мигрантов отчетливо актуализируются в работах Г. Хофстеде, Дж. Брунер, Г. Триандис, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, J.S. Phinney, K. Liebkind; активно рассматриваются стратегии и стереотипы миграции: И.В. Нам, Л.А. Коростылева, Е.В. Киенко, И.С. Морозова S. Brammli-Greenberg, L. Remennick; с точки зрения разных гуманитарных дисциплин описываются этнокультурные поведенческие формулы, менталитет и этническая идентичность переселенцев: Л.М. Дробижева, Т.Г. Стефаненко, К.К. Платонов, С. Бочнер; уточняются языковые и национальные картины мира: Г. Гачев, О.А. Корнилов, В.А. Маслова, В.Н. Телия, О.В. Горских, В.В. Красных, В.А. Доманский.

Активно развиваются отдельные направления в педагогике, посвященные комплексному изучению опыта обучения инофонов русскому языку как неродному, методикам выстраивания педагогических и культурологических практик в поликультурной образовательной среде школы: О.В. Синева, И.А. Махрова, Т.К. Солодухина, З.Т. Гасанов, Г.Н. Волков, Р.Т. Гарданов, О.Д. Мукаева.

В проявлении исследовательского интереса к социокультурной адаптации мигрантов и разного рода миграционным проблемам томские ученые, методисты, специалисты-практики не являются исключением. Только за несколько лет системной работы в области этнокультурного образования коллективом единомышленников были изданы многочисленные учебно-методические пособия и сборники по вопросам взаимодействия мигрантов с принимающим сообществом, собраны аналитические данные и практические наработки по организации обучения детей мигрантов, опубликованы научные монографии, содержащие тексты докладов и тезисы многочисленных выступлений на всероссийских и международных конференциях, семинарах, форумах, а также в ходе выполнения грантовых проектов и программ.

Адаптация детей-инофонов представляет собой сложный педагогический процесс. Он включает учебную, социально-психологическую и культурную составляющие.

Учебная адаптация предполагает специфику вовлечения обучающихся-инофонов в учебную деятельность, принятие ими корпоративной культуры школы посредством участия в урочной и внеурочной жизни коллектива. Освоение инофонами учебного материала является необходимым условием успешной адаптации.

Социально-психологическая адаптация школьника-инофона показывает, насколько гармонично происходит взаимодействие ребенка со сверстниками, педагогами, насколько гибко формируются связи внутри классного и школьного сообщества, между субъектами учебного процесса.

Культурная адаптация подразумевает приспособление к изменившимся природно-климатическим, языковым, этническим, историко-социальным условиям жизни. Показателем позитивного включения в среду является развитие и применение творческих способностей ребенка-инофона, овладение им знаков, кодов, глубинных смыслов культуры, поведенческих моделей принимающего сообщества.

Дети мигрантов являют собой особую социальную общность, работа с которыми требует учета значительного количества факторов, включая взаимодействие с родителями и родственниками, педагогами, сверстниками, местным окружением; предусматривает внимание к возрастным особенностям учащихся, их этнокультурной специфике, миграционным траекториям и стратегиям миграции семей, а также многие другие педагогические вопросы.

Приведем примеры организации и разворачивания педагогических дискурсов на уровне региональных («Центр русского языка для детей-инофонов и их родителей (законных представителей)», Томская область) и международных проектов («Российский учитель за рубежом» в Монголии)¹; примеры конкретных методических практикумов по обучению школьников-инофонов, их родителей, а также иностранных преподавателей, изучающих русский язык и повышающих профессиональную языковую компетенцию.

Системная работа в области обучения и адаптации школьников-инофонов и их родителей на территории Томской области проводится Центром русского языка для детей-инофонов и их родителей (далее – Центр), созданным при поддержке Администрации Томской области, на девяти

¹ Авторы данной статьи являются непосредственными участниками указанных проектов: О.В. Горских – разработчик содержания и стратегии деятельности Центра русского языка для детей-инофонов в Томской области, координатор областной межведомственной Стратегии безбарьерной межкультурной этнокультурной образовательной среды; Э.П. Леонтьев – преподаватель РКИ российского культурно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом» в Монголии; в 2018-2019 гг. координатор Центра русского языка для детей-инофонов в Томской области.

площадках общеобразовательных организаций по распоряжению Департамента общего образования Томской области в контексте Стратегии безбарьерной межэтнической этнокультурной образовательной среды.

Основное значение деятельности Центра заключается в гармоничном погружении обучающихся-инофонов в образовательное и социокультурное пространство города Томска и региона в целом. Центр не является отдельным структурным подразделением, он представляет собой сетевой ресурсный центр, территориально располагающийся на девяти площадках образовательных организаций в разных районах города, где дети, плохо владеющие русским языком, учатся говорить, читать, писать на русском языке, осваивают учебно-научный стиль речи. Такая практика «доразивания» обучающегося до необходимого уровня владения языком принимающего сообщества позволяет в дальнейшем получить детям-инофонам равные условия и возможности, наряду с носителями русского языка, для повышения качества образования, социализации и карьеры.

В рамках деятельности Центра происходит обучение детей и родителей-инофонов лексике, грамматике, чтению, письму и аудированию на разных уровнях владения русским языком; разрабатываются программы семейного обучения; проводятся коммуникативные тренинги, мастер-классы по русскому языку и культуре речи, образовательно-просветительские лектории для родителей с участием представителей национально-культурных автономий. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инофонов включает психокоррекционную работу с детьми по снижению уровня тревожности, стресса, повышению учебной мотивации, а также психологическую работу с родителями, их индивидуальное консультирование по проблемам адаптации.

Отметим, что особой популярностью среди мигрантов пользуются спецкурсы для семей («Мать и дитя»), предусматривающие совместное обучение детей и родителей-инофонов. Педагоги Центра организуют обучение в разных форматах: от образовательно-просветительских лекториев до краеведческих интерактивов. Приведем темы спецкурсов: «Коммуникативное поведение в русской языковой среде», «Русская языковая картина мира»; «Анализ некоторых особенностей вербального коммуникативного поведения этносов на фоне русской языковой среды», «Этнические особенности коммуникации и национальные этические принципы»; «Культура повседневного общения», «Бытовой этикет в России», «Деловая коммуникация: переговоры, беседа, резюме, телефонный разговор, установление делового контакта», «Культура устной и письменной речи: выступление, доклад, статья, реферат».

Основные результаты деятельности Центра в динамике за 2019-2021 гг. приведены в диаграммах.

Так, за три года в Центре было разработано 28 программ по разным тематическим направлениям: в 2019 году – 8 программ; в 2020 году – 9 программ; в 2021 году – 11 программ (Диаграмма 1).

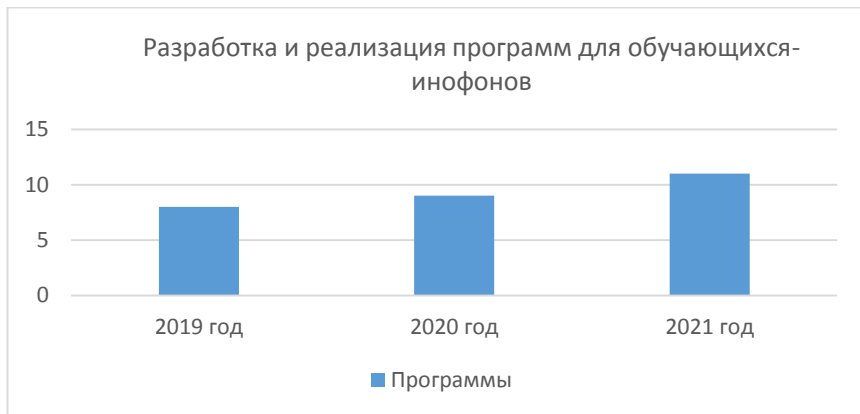


Диаграмма 1. Разработка и реализация программ для обучающихся-инофонов

Разработаны 7 спецкурсов для семейного обучения совместно с детьми и родителями («Мать и дитя»): в 2019 году – 2 спецкурса; в 2020 году – 2 спецкурса; в 2021 году – 3 спецкурса (Диаграмма 2).

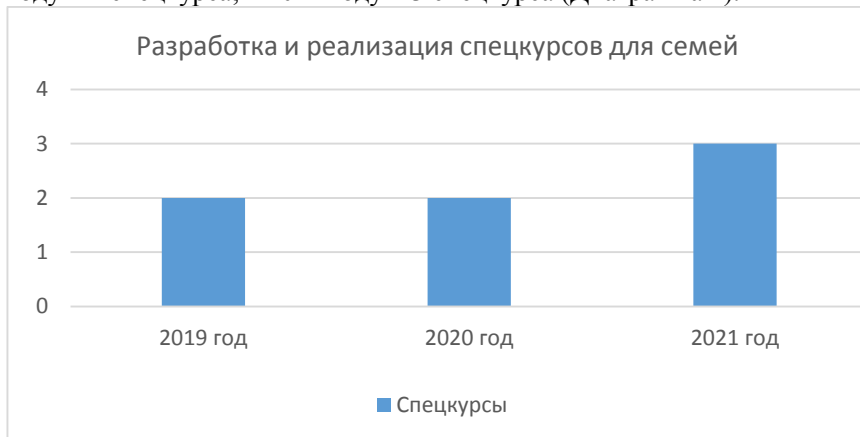


Диаграмма 2. Разработка и реализация спецкурсов для семей

Количество участников спецкурсов для семей (дети и родители-инофоны): в 2019 год – 45 человек, представители 14 семей; в 2020 год –

48 человек, представители 20 семей; 2021 год – 60 человек, представители 28 семей (Диаграмма 3).



Диаграмма 3. Количество участников спецкурсов – семей (дети и родители)

Количество педагогов, осуществляющих обучение школьников-инофонов, получивших удостоверения о повышении квалификации: в 2019 году – 165 из 6 муниципальных образований; в 2020 году – 100 из 9 муниципальных образований; в 2021 году повышение квалификации педагогов предусмотрено не было (Диаграмма 4).

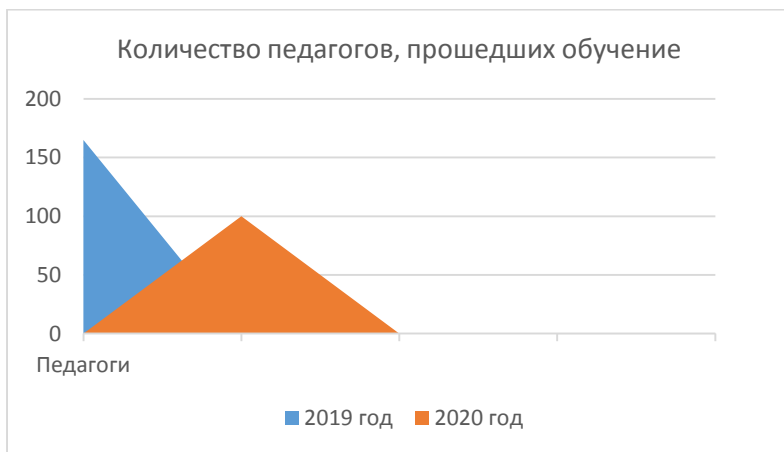


Диаграмма 4. Количество педагогов, прошедших обучение

Количество школьников-инофонов, обучающихся по программам спецкурсов: в 2019 году – 96; в 2020 году – 168; в 2021 году – 168 (Диаграмма 5).

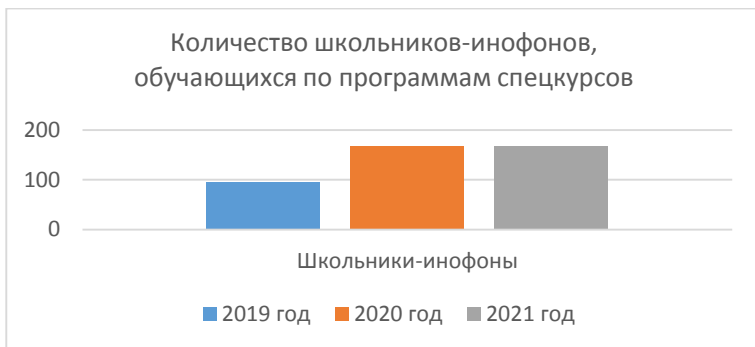


Диаграмма 5. Количество школьников-инофонов, обучающихся по программам спецкурсов

Ярким примером организации и разворачивания педагогических дискурсов по обучению инофонов русскому языку является проект «Российский учитель за рубежом» («Гадаадад орос багш»)¹ в рамках российско-монгольского международного сотрудничества. Участие в реализации данного гуманитарно-просветительского проекта Минпросвещения РФ, в котором в роли обучающихся русскому языку выступают монгольские учителя русского языка (инофоны, билингвы), предполагает углубленное изучение русского языка с целью повышения профессиональной языковой компетенции, т.к. Монголии нужны учителя русского языка нового поколения [Леонтьев, 2021, с. 151-153]. Это вызвано тем, что «методология обучения русскому языку, усвоенная преподавателями старой школы, не отвечает новым требованиям быстро развивающейся теории обучения, что стало особенно заметно с внедрением новой парадигмы эдукологии» [Пунцагийн, 2012, с. 85-89], когда у монгольских учителей русского языка есть большое желание владеть русским языком на уровне профессиональной деятельности и общения. Важно отметить, что «русский язык стал для учителей Монголии средством свободного профессионального общения, реализации собственной профессиональной компетенции» [Леонтьев, 2020, с. 111-116].

Повышение профессиональной языковой компетенции (мэргэжлийн хэлний чадварыг сайжруулах) монгольских учителей предполагает курсовое обучение русскому языку в течение учебного года через про-

¹ Здесь и далее по тексту, раскрывающему содержание работы с монгольскими обучающимися, в скобках будут указываться эквиваленты методических понятий, культурологических концептов на монгольском языке.

фессионально-ориентированный контекст (мэргэжлийн чиглэсэн контекст), сочетая личностно-ориентированный подход по отношению к монгольским педагогам, через приобщение к традиционной русской культуре и национальным культурам народов России, а также через пополнение таких навыков, которые построены на профессиональных и лингвистических знаниях. В этом случае русский язык выступает основным инструментом повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития монгольских учителей русского языка, что в последствии даст возможность для успешной профессиональной деятельности педагога.

В рамках курсов русского языка на занятиях с монгольскими педагогами систематически проводится работа по изучению прецедентных текстов (урьдчилсан текстүүд), в которых актуализируется лингвострановедческий материал, отражается национальный менталитет и характер народа, утверждается традиционный нравственный идеал и поведенческие модели. Особой популярностью среди педагогов-инофонов пользуются занятия по изучению фольклорных текстов, народных сказок, как русских, так и монгольских, сказок народов России. Основная цель таких занятий не только изучение языка, невербальных форм общения, ориентирование в явлениях и событиях чужой иноязычной культуры, но и формирование «способности и готовности принимать участие в диалоге культур, т.е. в условиях межкультурного общения на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров» [Кусков, 2013, с. 236-239].

Сказки наиболее полно освещают представление о мире каждого народа, несут в себе представление об аксиологических концептах и духовных ценностях культуры.

Анализируя сказки, монгольские учителя погружаются в культуру русского народа, начинают понимать и принимать его ментальность и отождествлять внутренний мир русского человека со своим собственным, сравнивая со своей родной культурой.

В качестве примера приведем продуктивный способ разворачивания дискурса на занятиях с монгольскими учителями на основе сравнительно-сопоставительного анализа русской, алтайской и монгольской сказок (далее – РС (русская сказка), МН (монгольская сказка), АС (алтайская сказка)). Для сравнения нами были отобраны следующие тексты: 1) русская народная «Волк и семеро козлят»; 2) монгольская народная «Бык и семеро волков»; 3) алтайская народная «Семеро братьев» [Монгольские сказки, 1961, с. 161].

На первом этапе занятия нами рассматриваются сказочные персонажи, прецедентные имена, образы (тэмдэгт, хэргэмийн нэр, зураг), которые с детства знакомы русскому человеку и представителям монгольского этноса.

РС. Коза-мать; волк; избушка (ямаа ээж; чоно; овоохой).

МС. Хозяин-скотовод; волк; юрта (хост ажилчин; чоно; аллагны).

АС. Улькер-каан, Алтын-Солоны, Дьелбеген-людоед, Тенери-каан, Темир-Мизе, Кобон-Очун; шатер (майхан).

На втором этапе занятия находим в сказках и анализируем крылатые выражения и модели бытовых ситуаций (Өрхийн нөхцөл байдлын далавчны илэрхийлэл, загварууд):

РС. Покормить-напоить, строго-настрога, полно горевать, жить-поживать (тэжээлийн ундаа, хатуужилтай, хатуу тохиргоо, бүрэн ургасан, бүрэн хэмжээгээр).

МС. Жить спокойно и счастливо (чимээгүй, аз жаргалтай амьдрах).

АС. Птице их не догнать, стройная как игла, гостей не сосчитать, великий пир, службу сослужим, собираются-снаряжаются (шувууд тэдэнтэй хамт байдаггүй, зүү, зочид, зочдод тосгодоггүй, зочид тоолохгүй, үйлчилгээ үзүүлдэг).

На следующем этапе занятия обучающиеся рассматривают сюжеты сказок (улгэрийн талбай), проводят аналогии (хэлбэртэй), находят различия (хий үг). Весьма интересная в культурологическом плане алтайская сказка, где в образе главных героев предстают алтайские воины-богатыри (дайчин), которые являются не просто борцами со злом, но и защитниками слабых.

Интересным педагогическим приемом при изучении сказок является обращение к значению чисел (тоонуудын үнэ цэнийг давж заалдах). Многие сказки уже в названиях имеют числовой код (тоон код), который тесно связан с особенностями национальных менталитетов:

РС. Число 7 (семеро козлят) /дугаар 7 (долоон ямаа).

МС. Число 7 (семеро волков) / (дугаар 7 (долоон чоно).

АС. Число 7 (семеро братьев, семь лиственниц, семь медведей, семь волков, семь посохов, семиголовый, семь дней, семь ночей, семьдесят отростков, семь морей, семьдесят гор, семь шагов, семь верст) / (дугаар 7 (долоон ах дүү нар, долоон гар, долоон баавгай, долоон чоно, долоон чонон, долоон өдөр, долоон шөнө, далан процесс, долоон тэнгис, далан тэнгис, долоон алхам, долоон алхам, долоон алхам, долоон алхам).

Если у алтайцев число 7 символизирует «видимые метаморфозы луны», в том числе и образ семи старцев *Јети Каан* «семь каанов» в контексте *Большой Медведицы*, то у монголов это число «выступает как «злое», приносящее болезни и беды» [Фролов, 1974, с. 294-303]. Несмотря на то, что монголы, по свидетельству ученого Д. Гантулга, «относятся к этому числу негативно, все же они пытаются увидеть в нем и положительные свойства» [Гантулга, 2010, с. 103-105].

В русском числовом мире «7» считается особым числом, волшебным, мифическим, символизирующим святость и разум, здоровье и крепость духа, оно означает победу мудрости над злом. И в настоящее время некоторые русские считают число 7 счастливым [Козлова, 2021].

Следующий этап работы над текстом сказок – это обращение к образам животных (*амьтны зураг дээр давж заалдах*), т.к. человеческие типы ассоциируются с определенными представителями животного мира у всех народов.

РС. Коза, волк (ямаа, чоно).

МС. Бык, волк (бух, чоно).

АС. Медведь, конь, бык, волк (баавгай, морь, бух, чоно).

Для сравнения обратимся к образу волка (*чоно хэлбэртэй*), который присутствует в трех сказках. В русских народных сказках волк олицетворяет собой жадность и злобу. Он изображается глупым, поэтому его легко обмануть, что и делает коза, животное-персонаж похитрее. Волк по своей сути недогадлив и недалководен. Довольно часто образ волка ассоциируется со смертью (мотив поедания козлят). В монгольской же сказке волк предстает как алчный хищник, страшный враг домашнего скота. Такое представление вызвано особым мифологическим мышлением монгольского народа, основным занятием которого было скотоводство. В алтайской сказке образ волка упоминается в сравнительном обороте по отношению к братьям: «дружные, как семь серых волков». Это во многом объясняется тем, что в алтайских героических эпосах волк является главным покровителем богатырей. Отсюда и представление о волке, как о положительном герое. В настоящее время этот культ у алтайцев почти не сохранился [Муйтуева, 2019, с. 390-405].

Таким образом, можно говорить о том, что при изучении сказки формируются культурно-страноведческие и лингвокультурологические компетенции монгольских учителей.

На последующих занятиях сказки рассматриваются в методическом плане (аргаийн төлөвлөгөө), что способствует повышению речевой и языковой компетенций обучающихся. В частности, сказка может быть использована при обучении разным видам речевой деятельности: от аудирования / чтения, говорения (пересказа), письма (изложения) до обсуждения содержания сказки, проведения дискуссии в группе (аудия / унших, ярих, үсэг (танилцуулга), үлгэрийн агуулгыг (хэлэлцүүлэг) хэлэлцүүлгийг хэлэлцэх). В качестве дополнительных заданий обучающимся-инофонам можно предложить практикум по изучению тематической лексики (например, работа с прилагательными, которые описывают черты характера человека или сказочных персонажей: добрый, злой, глупый, мудрый и т.д.).

С точки зрения лингвистического компонента (хэл шинжлэлийн бүрэлдэхүүн хэсэг) можно рассматривать сказки в плане особенностей разговорной речи. В текстах сказок довольно широко представлены диалоги, которые содержат речевые конструкции, позволяющие осваивать основные интенции (желание, совет, осуждение, согласие, несогласие, просьба, терпение, власть, совесть) / (хүсэл, зөвлөгөө, буруу, буруу, зөвшөөрөл, санал зөрөлдөх, санал зөрөлдөх, санал, үл тоомсорлох, тэвчээр, хүч, хүч чадал).

Рассматриваемые на занятии сказки несут в себе событийный характер и тем самым имеют особую специфику – большое количество глагольных форм, которые придают сказке динамизм. В этом отношении «сказочные» глаголы могут служить отличным материалом по всем лексико-грамматическим темам, начиная от спряжения до образования временных форм глагола, вида и т.д.

Большая роль при изучении глаголов отводится глаголам движения (хөдөлгөөний үйл үг), т.к. практически во всех сказках есть сюжет-путешествие, сюжет-переход, которые основаны на перемещении в сказочном пространстве.

Увлекательной с культурологической точки зрения для обучающихся-инофонов будет работа с глаголами мыслительного и чувственного восприятия, глаголами речи и передачи информации, а также глаголами побуждения. Такая работа предполагает выполнение упражнений со сложноподчиненными предложениями и выбором союзных средств (нарийн төвөгтэй санал, холбооны сангийн сонголтыг сонгох), что позволяет отрабатывать на занятиях синтаксические конструкции.

Таким образом, можно говорить, что разноплановое изучение сказок народов России и Монголии, позволяет формировать у обучающихся лингвокультурологические компетенции, что дает им возможность достигать взаимопонимания с представителями иноязычной (русской) культуры и решает задачи коммуникативно-культуроведческой направленности.

Погружение в культуру, как для носителей материнского языка, так и для инофонов, билингов, требует многоуровневого диалога, осуществляемого посредством разворачивания разнообразных видов дискурсов: от учебных, художественных до культурологических, переводческих дискурсов. Вступая в диалог с текстами, учащиеся погружаются в определенную национальную культуру, присваивают ее идеи, ценности. Так формируется личность человека образованного, способного выстраивать коммуникацию в разных речевых жанрах, вести полноценный диалог. Наиболее результативными способами разворачивания внутрикультурных и межкультурных дискурсов являются следующие: сравнительное изучение мифологии и фольклора; обращение к культурно-семантическим пластам художественных произведений национальных литератур, организация переводческих дискурсов, в процессе которых выявляется сходство и различие ритмико-звуковой организации текста, обрванной системы, развития ведущих мотивов. [Горских, 2019, с. 82-88].

Таким образом, специфика организации педагогических дискурсов в процессе обучения инофонов заключается в умении выстраивать учебную коммуникацию, вступая в непрерывный диалог с текстами национальных литератур, расшифровывать знаки и коды культур, осуществляя этнографо-бытовые, историко-культурные комментарии. Дискурсивные практики наглядно демонстрируют, как теоретические положения, связанные с организацией обучения инофонов, преломляются в деятельностный план образовательных коммуникаций. Сегодня становится совершенно очевидным, что необходима продуманная система работы по вхождению в национальную культуру, которую мы рассматриваем не изолированно, а в непрерывном диалоге с другими культурами мирами.

2.2. Прецедентный текст как компонент общекультурных знаний в практике преподавания дисциплины «Иностранный язык» (русский язык) в Финансовом университете при Правительстве РФ

В процессе общения мы нуждаемся прежде всего в адекватном понимании, которое во многом зависит от того, насколько точно реципиентом декодируются закладываемые в высказывание смыслы. Жизненный опыт показывает, что идея, заложенная в сообщение автором, и идея, воспринятая собеседником или читателем, в редких случаях бывают идентичными. Адекватное понимание возможно только при существовании общих знаний у говорящего и слушающего, у пишущего и читающего, немаловажной составляющей которых являются *прецедентные феномены*.

Говорящие используют в своей речи прецедентные, т. е. широко распространённые и потому узнаваемые в определённом сообществе, имена, тексты, события, чтобы вызвать у собеседника определенные смысловые и эмоциональные ассоциации, а значит, через малое количество слов передать гораздо большее содержание, которое будет присутствовать в сообщении имплицитно.

Цели данной статьи:

- 1) описать феномен прецедентности, охарактеризовав его основные виды;
- 2) исследовать, какие прецедентные феномены «считываются» иностранными студентами, представителями поколения Z (поколение, рождённое после 2005 года), относящимися к разным этнокультурным традициям, но объединёнными общей интернет-культурой, а какие нет;
- 3) выявить прецедентные феномены, актуальные для представителей сегодняшней учащейся молодёжи, но «не считываемые» преподавателями – людьми старшего поколения;
- 4) представить новые актуальные для новейшего времени прецедентные феномены – демотиваторы, мэмы и гэгги.

Термин «прецедентный феномен» стал широко известным в начале XXI века. Впервые он встречается в книге известного российского специалиста в области общего и русского языкознания Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» [Караулов, 2007, с.216]. Но само явление под другими названиями – *аллюзия, параллель, реминисценция* – изучалось лингвистами и литературоведами за много лет до появления этого термина. Так, например, термин *аллюзия*, по сути, анало-

гичный прецедентному феномену, появился в XVI веке. Но и это не самое начало. Отсылки, намёки на известные факты, события, имена известных исторических личностей или литературных героев использовались писателями задолго до появления вышеназванного термина. *Реминисценции*, т. е. перефразирование известных в определённой культуре цитат, рассчитанное на *воспоминание* общеизвестных событий, имён с целью поддержки или иронии, тоже использовались уже в античную эпоху. Таким образом, изучение прецедентных феноменов насчитывает не одно десятилетие, и даже не одно столетие.

Первые научные работы советских учёных о прецедентности появились в психолингвистике и в теории коммуникаций. В 1975 году, во время V Всесоюзного симпозиума по психолингвистике, исследователи А.Е. Супрун, А.П. Клименко, Л.Н. Титова впервые обратили внимание на так называемые текстовые реминисценции [Супрун, 1995, с. 17], представляющие собой основу прецедентных феноменов. В дальнейшем вопрос о прецедентности стал изучаться достаточно активно.

На сегодняшний день прецедентными называются тексты, топонимы, имена, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном значениях, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов, 2007, с.264].

Изучению особенностей прецедентных феноменов уделяли внимание такие исследователи, как А.Е. Супрун, В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова, Е.А. Земская, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, Д.Б. Багаева, В.А. Маслова и др. Были выделены и описаны различные виды прецедентных феноменов: *прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентный символ* и др.

Существует классификация прецедентных феноменов на основе широты их распространения. Здесь выделяют, в частности, *универсально-прецедентные* феномены, которые понятны всем образованным жителям мира, и *национально-прецедентные*, известные жителям одной страны, представителям одной культурной традиции [Красных, 2003, с.375].

Примеры **универсально-прецедентных** феноменов – это *пандемия, Covid19, Pfizer, Спутник V, Вторая мировая война, локдаун*; имена *Дисней, Джеймс Бонд, Терминатор, Золушка, Мики-Маус*; топонимы *Ниагарский водопад, Елисейские поля, Эльдorado, Диснейленд*.

Национально-прецедентными для россиян феноменами являются такие имена, как *Столыпин, Черномырдин, Хрущёв, Евгений Онегин, Чайковский* и др.; национально-прецедентные ситуации, часто обозначающиеся при помощи событийных имен, – *оттепель, застой, перестройка*; национально-прецедентные фразы – *денег нет, но вы держитесь; можем повторить; никогда такого не было – и вот опять*; национально-прецедентные тексты – *чистейшей прелести чистейший образец; мы наш, мы новый мир построим, кто был ничем, тот станет всем; Аннушка уже разлила масло; через четыре года здесь будет город-сад* и др.

Прецедентные феномены – это не застывший пласт культуры: нельзя сказать, что они в неизменном виде передаются из поколения в поколение. Они могут менять привычные значения и контексты употребления. Известный лексикограф Е.С.Отин в своем «Словаре коннотативных собственных имен» исследует проблему приобретения именами собственными новых коннотативных значений (данный процесс связан с нашей темой). На интересных примерах ученый показывает, как у общеизвестных имен (в иной терминологии – «прецедентных имен») с течением времени меняются значения [Отин, 2006, с.440].

Современными тенденциями «переосмысления» таких имен становятся:

– изменение привычных коннотаций у имени собственного (общеизвестного лица). Например: фамилия *Чубайс* в девяностые годы ассоциировалась с ваучерами и нечестной приватизацией, а в двухтысячные – появилось выражение *мимо Чубайса*, которое означало «незаконно подсоединиться к электросети и не платить за потребление электричества»;

– приобретение именем собственным ироничного компонента значения при обращении к любому человеку: *Ну ты Илон Маск! У тебя сегодня причёска а-ля Филипп Киркоров; Борис, ты не прав! Я что тебе Абрамович?* Если подобные фразы подвергнуть дальнейшему смысловому анализу, можно увидеть, что их значение состоит из нескольких переплетенных между собой добавочных смыслов: «ирония» + «сравнение с личностью (Илоном Маском, Филиппом Киркоровым, Борисом Годуновым – Борисом Ельциным – Борисом Джонсоном)» + «похвала/одобрение» + «подтрунивание над собеседником» и т.д.

Меняется значение и у некоторых прецедентных имен – географических названий. Так, например, Эльдorado – это страна мечты, где золото и драгоценные камни лежат буквально под ногами. Долгое время

этот топоним у всех россиян ассоциировался только с мифической землёй в Южной Америке, которую искали конкистадоры в XVI веке. Для современных молодых россиян Эльдorado – это название широко известного магазина, где продаётся бытовая техника. В Финансовом университете недавно произошёл забавный случай, показавший, какие разные ассоциации вызывает это слово у представителей старшего и молодого поколения. Когда одна пожилая женщина, обращаясь к преподавателю университета, случайно вместо отчества *Ильдоровна* произнесла *Эльдорадовна*, студенты и сам преподаватель весело рассмеялись. На вопрос преподавателя, что вызвало у них смех, они сказали, что это отчество напоминает им о магазине «Эльдorado». Между тем у преподавателя, чьё отчество произнесли неправильно, улыбку вызвала совсем другая ассоциация – со страной-мечтой, страной золотых россыпей.

Термин «прецедентный» оказался настолько востребованным в среде учёных, что приобрёл множество «терминов-собратьев» [Петрова, 2010, с.177], включающих в свой состав определение *прецедентный*: кроме традиционных терминов, таких, как *прецедентный* текст, *прецедентное* имя, *прецедентная* ситуация, появились *прецедентные* онимы, *прецедентный* топоним, *прецедентное* высказывание, *прецедентный* жанр, *прецедентный* мир, *прецедентный* образ. Самым широким из перечисленных терминов является «прецедентный мир» – «комплексные лингвоконцептологические образования, интегрирующие отдельные прецедентные феномены».

В рамках данного обзора необходимо рассмотреть ещё один важный термин, относящийся к теме прецедентных феноменов. Это «интертекстуальность». Хотя он был введён французским теоретиком литературы постмодернизма Ю. Кристевой, само обозначаемое им явление не считается исключительно модернистским: оно существовало в те времена, когда развитие интеллектуальных возможностей человека уже находилось на высоком уровне. О «диалоге между текстами» писал и великий русский философ М.М. Бахтин. По Кристевой, интертекст – это взаимодействие одного текста с другим посредством реминисценций и аллюзий. Без опоры на источник реминисценции или аллюзии его смысл не будет понят.

Интертекстуальность не ограничивается художественными текстами. Она распространяется на другие стили речи, в том числе и на научный. Реминисценции и аллюзии, заключённые в текстах, требуют от читателя или слушателя высокого уровня культурной и интеллектуальной компетенции. Феномен реминисценций отчасти является причиной того, почему текст, написанный автором и содержащий его

мысли, и тот же текст, прочитанный читателем, могут быть далеко не идентичны по восприятию. Текст прочитанный редуцируется или, наоборот, обогащается читателем, его личным опытом – интеллектуальным, культурным, жизненным, который опирается и на прецедентные феномены в том числе.

Прецедентные феномены целесообразно соотносить с уровнями языковой личности. Ю.Е. Прохоров, опиравшийся в своей классификации прецедентных феноменов на работы Д.Б. Гудкова и В.В. Красных, предлагает интересную классификацию уровней одной языковой личности. *Первый уровень* соответствует языковой личности как индивидууму; *второй* – языковой личности как члену социума (семьи, конфессии, профессии); *третий* – языковой личности как члену культурно-национального сообщества; *четвёртый* – языковой личности как представителю человеческого рода, обладающего «общими для всех людей знаниями и представлениями» [Прохоров, 2004, с. 14].

Необходимо отметить, что часть прецедентных имён, названий, высказываний с течением времени, со сменой эпох и поколений утрачивается, а часть её обретает вторую жизнь, но уже как мем другой эпохи. В сегодняшнем мире часто мемами становятся те или иные фразы, дающие вторую жизнь известным в прошлом цитатам. Приведем пример.

Ушедший в прошлое прецедентный текст «А всё Кузнецкий мост и вечные французы!» сегодня по-новому ожил и появился на просторах Интернета как название популярного ресторана «Вечные французы» на Кузнецком мосту. И не читавшие комедии А.С. Грибоедова россияне, а за ними и наши иностранные студенты ассоциируют «вечных французов» уже не со строчками знаменитой комедии «Горе от ума», а с дорогим рестораном в центре Москвы и всячески обыгрывают этот мем в своих чатах и комментариях.

Незнание прецедентного текста на первый взгляд безобидно. Однако оно может обернуться неприятностью и иметь самые неожиданные последствия. Вспомним фразу из известной сказочной трилогии Астрид Линдгрен «Малыш и Карлсон» – вопрос, который Карлсон задает домохозяйнице Фрекен Бок: «А ты перестала пить коньяк по утрам? Отвечай: да или нет!» Этот вопрос очень разозлил и смутил Фрекен Бок, поскольку намекнул присутствующим о её возможных проблемах с алкоголем в прошлом. Карлсон же только хотел показать домохозяйнице, что есть вопросы, на которые не хочется или сложно ответить однозначно.

Сегодня эта фраза перешла в мэм и стала означать: «сложный вопрос; вопрос, на который нет простого однозначного ответа». Недавно на канале «Матч-ТВ» произошла казусная ситуация: спортивный комментатор в шутку задал этот вопрос: «А ты перестала пить коньяк по утрам?» – одной известной медийной персоне. Её реакция оказалась непредсказуемой. Респондент эту цитату «не узнала» и стала плакать, обвиняя спортивного комментатора в неучтливом поведении. Но комментатор рассчитывал на знание известной (прецедентной) фразы и никоим образом не хотел обидеть или оскорбить чувства собеседницы. Так незнание прецедентного текста сыграло злую шутку с участниками этой истории.

Этот случай вызвал волну перепостов и обсуждений в Интернете, и мы решили проверить, понимают ли наши иностранные студенты, что произошло в этой ситуации. Ответом было стопроцентное незнание цитаты из книги Астрид Линдгрен, поскольку в мультфильме про Карлсона этой фразы не было, а повесть никто из иностранных студентов – представителей наших бывших союзных республик – не читал. Но тем не менее в качестве мема они используют эту фразу в своей речевой практике, как и тысячи наших молодых современников, не читавших трилогии «Малыш и Карлсон».

Знание прецедентных текстов – важное условие для понимания иностранными студентами художественных и документальных текстов, изучение которых является обязательной частью программы дисциплины «Иностранный язык (русский язык)». Поскольку прецедентный текст апеллирует к «культурной памяти» автора и читателя, отсутствие фоновых знаний по истории и культуре России приводит к тому, что даже одно предложение из художественного или документального текста, прочитанное с иностранцами на занятии по русскому языку, требует разрастающегося вглубь и вширь комментария. При этом неизбежно имеют место познавательные, эстетические и эмоционально-оценочные потери.

Студент-иностранец, читая текст, должен воспринять три уровня содержания: *первый*, – касающийся сюжета и описанных фактов действительности или воображаемого мира; *второй*, – отражающий индивидуально-авторское видение и оценку этого мира; и, наконец, *третий* уровень, представляющий собой так называемый подтекст, скрытую информацию, передаваемую имплицитно, связанную с ассоциациями, коннотациями, культурными кодами, ведущими к приращению смыслов.

(Попутно отметим, что само приращение смыслов не отражает стопроцентно замысел самого автора, оно может выходить и за пределы этого замысла).

На первом этапе нашего исследования авторы статьи, преподающие дисциплину «Иностранный язык» (русский язык) в Финиунверситете, поставили перед собой задачу понять, какие известные российские прецедентные тексты «считываются» иностранными обучающимися, представителями поколения Z, а какие – нет.

Студентам были предложены задания, в которых использовались национально-прецедентные тексты из произведений русской классической литературы, российских кинофильмов, песен, а также имена героев художественных произведений, политиков времён перестройки, известных исторических личностей, которые, с нашей точки зрения, должны вызывать устойчивые ассоциации у каждого совершеннолетнего россиянина. Для точности анализа студентам предлагалось записать в анкете свой возраст и место рождения, а также место, где они заканчивали среднюю школу.

Русский язык как иностранный в Финансовом университете изучают студенты первых трёх курсов. Заполнить анкету и выполнить задания предлагалось тем из них, кто достаточно свободно говорит по-русски, в основном это представители бывших советских республик, в чьих семьях русский язык и русская культура ещё не превратились стопроцентно в иностранные. Их родители получали образование в Советском Союзе, и поэтому в их речи и мировосприятии на всех уровнях, т. е. в восприятии семейных традиций, профессиональной жизни, истории страны, внутренней и внешней политики, культуры, сохранились общие фоновые знания советского народа. В опросе приняли участие 157 человек. Кроме того, в исследовании принимали участие вьетнамские, афганские, китайские студенты, чьи родители долгое время жили в России.

Вот эти задания.

Задание 1. *Заполните анкету. Ответьте на вопросы.*

Текст	Вам знаком этот текст?	Назовите источник текста	Вы используете этот текст в речи?
«Я Вас любил...»			
А вы, друзья, как ни садитесь, всё в музыканты не годитесь»			
«Давайте восклицать, друг другом восхищаться!»			

Текст	Вам знаком этот текст?	Назовите источник текста	Вы используете этот текст в речи?
«Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!»			
«У меня зазвонил телефон»			
«Коня на скаку остановит, в горящую избу войдёт»			
«Нет, ребята, всё не так, всё не так, ребята»			
«От советского информбюро»			
«Служить бы рад, прислуживаться тошно»			
«Чем меньше женщину мы любим, тем больше нравимся мы ей»			
«Чистейшей прелести чистейший образец»			
«К сожаленью, день рожденья только раз в году»			
«Ну, заяц, погоди!»			
«Я от бабушки ушёл, я от дедушки ушёл»			
«Отступать некуда. Позади Москва»			

Имя/Фамилия студента _____

Страна _____

Школа (где оканчивал?) _____

Говорят ли в семье по-русски? _____

Задание 2. Ответьте на вопросы. Какие ассоциации вызывают у вас эти имена?

Имя	Слышали ли вы это имя?	Кто этот человек?
1. Наташа Ростова		
2. Коробочка		
3. Воланд		
4. Иван Сусанин		
5. Юрий Гагарин		
6. Григорий Распутин		
7. Виктор Черномырдин		
8. Анатолий Чубайс		
9. Павка Корчагин		
10. Андрей Рублёв		

Задание 3. Впишите фамилии, с которыми у вас ассоциируются данные имена и отчества. Кто эти люди? Что вы можете о них рассказать?

Имя/Отчество	Фамилия
Александр Сергеевич	
Пётр Ильич	
Лев Николаевич	
Антон Павлович	
Иосиф Виссарионович	
Леонид Ильич	

Задание 4. Впишите названия событий, с которыми у вас ассоциируются данные даты. Что это за события? Что вы можете о них рассказать?

988 год	
1812 год	
14 декабря 1825 года	
1917 год	
1941 – 1945 годы	
1985 – 1991 годы	

Анализ полученных анкет показал, что наши студенты лучше знакомы с прецедентными текстами из произведений, которые они изучали на уроках литературы в средней школе. Из предложенного списка текстов и имён узнаваемыми оказались героиня романа Л.Н.Толстого «Война и мир» Наташа Ростова, строки из стихотворения А.С.Пушкина «Я помню чудное мгновенье...», название широко известного мультфильма «Ну, погоди!», песня из мультфильма «Чебурашка и крокодил Гена», песенка Колобка, а также имя первого космонавта Юрия Гагарина. Григорий Распутин и известные деятели времён горбачевской перестройки – Анатолий Чубайс и Виктор Черномырдин – известны лишь 5% опрошенных от общего числа студентов. Слова из песен Булата Окуджавы и Владимира Высоцкого студенты не узнали.

Задание на определение фамилий по именам/отчествам было выполнено на 30%: большая часть опрашиваемых вспомнила А.С.Пушкина и И.В.Сталина. Задание на узнавание исторических событий по датам было успешно сделано на 40%: большая часть опрашиваемых определила годы Великой Октябрьской революции и перестройки.

Исследование продолжалось на уроках русского языка, во время обсуждения текущих новостей из СМИ. На занятии, проводившемся в сентябре 2021 года, когда речь зашла о выводе американских войск из Афганистана, студентам было предложено прокомментировать реминисценцию из стихотворения А.С.Пушкина в ответе официального представителя МИД Российской Федерации Марии Захаровой генеральному секретарю НАТО Йенсу Столтенбергу: «Грязнейшей подлости грязнейший образец». Студенты восприняли эту фразу как первичную, а не как реминисценцию.

Также было предложено прокомментировать, какие ассоциации вызывает, с какими произведениями перекликается следующая двойная реминисценция:

«Уже ль та самая Татьяна, что уронила в речку мяч?...»

Ответом было абсолютное недоумение и отсутствие каких-либо ассоциаций – ни с Татьяной Лариной из «Евгения Онегина», ни с детским стихотворением Агнии Барто «Наша Таня громко плачет: уронила в речку мячик...».

В заключение студенты должны были прокомментировать, какие ассоциации у них возникают при прочтении стихотворения Н. Коржавина. О чем, о ком оно? На какие мысли наводит? С каким прецедентным текстом оно перекликается? И наконец, при чём тут кони, которые всё скачут и скачут, и избы, которые горят и горят?

Столетье промчалось, и снова,
Как в тот незапамятный год,
Коня на скаку остановит,
В горящую избу войдет.
Ей жить бы хотелось иначе,
Носить драгоценный наряд.
Но кони все скачут и скачут,
А избы горят и горят...
(«Вариации из Некрасова», 1960)

В группе иностранных студентов реминисценция была считана только двумя студентками – из Украины и Молдавии.

Исследование продолжалось не только на материале литературных текстов, знаковых имён и важных для нашей страны исторических событий. Материалом для анализа далее стали устные фразеологизированные выражения.

Преподаватели, выросшие в Советском Союзе, и сегодня используют в общении некоторые привычные и широко употребляемые ранее речевые клише, которые звучали изо дня в день в радиопередачах и на телевидении, но при этом не были закреплены в письменных текстах. А известны ли они нашим опрашиваемым?

Так, нашим студентам была предложена для понимания фраза *по просьбам трудящихся*. Она была вставлена в такой контекст: «По просьбам трудящихся мы снова разберём задания из контрольной работы». Студентам был задан вопрос: знакомо ли им что-либо из этой фразы? Результаты этого опроса таковы: ни у одного студента фраза «по просьбам трудящихся» не вызвала никакой реакции или понимающей улыбки. Хотя её общий смысл был им понятен, никаких ассоциаций с прецедентным речевым клише у них не возникло.

Такое же «непонимание» встречали фразы: «Говорит и показывает Москва», «От советского информбюро», «Спокойной ночи, малыши», «ударники социалистического труда».

Нередко использование прецедентных текстов преподавателями оборачивается комичными ситуациями. Восклицание «Слава КПСС!», вызывающее однозначную ассоциацию у преподавателя, неожиданно для него обернулось «пониманием» (в кавычках!) со стороны студентов: при обсуждении этого восклицания выяснилось, что *Слава КПСС* – это имя известного российского рэпера.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Студенты из бывших советских республик воспринимают

в качестве прецедентных феноменов слова из широко известных литературных произведений, фразы из советских детских мультфильмов и очень ограниченное количество прецедентных имён, которые известны практически во всём мире. В целом же общекультурным фондом прецедентных феноменов, существенным для современных образованных россиян, они не владеют.

За рамками их восприятия, как правило, оказывается расходящаяся в разные стороны паутина взаимосвязей, реальных и ассоциативных, со всеми фактами исторической и культурной сферы жизни людей в Российской империи, в Советском Союзе, в Российской Федерации.

Второй этап исследования был не менее интересным, чем первый. Теперь студентам было предложено написать фразы, которые, по их мнению, не будут поняты преподавателями, принадлежащими к другому (старшему) поколению.

Непонятыми для людей старшего поколения оказались тексты, созданные на непостижимом, практически зашифрованном для людей их языке: в таких текстах использовалась специальная лексика из интернет-общения, заимствования из американского молодёжного сленга, фразы из широко известных современных сериалов: *звук лагает, зима близко; жалко, что не успел зашагать песню в кафе; стримить в фейсбук; давайте лучше почилим.*

Обращает на себя внимание, что перечисленные выражения являются не столько прецедентными феноменами, сколько обычным молодёжным сленгом. К прецедентным относится только выражение «*зима близко*» из всемирно известного сериала «Игра престолов».

Интересно отметить, что язык, как живой организм, нередко по своему «переваривает» заимствования: слова-неологизмы, начиная жить своей жизнью в русском языке, постепенно изменяют исходные значения, в частности приобретая ироничную окраску. Так, лол сначала означало лишь «смех», но затем оно стало употребляться ещё и в значении «оскорбление» (*Ты лол!* – означает «Ты шут, ты осёл!»). Сегодня это слово может выступать также как эквивалент выражений междометного характера (*У неё брови потекли, лол*). Если об этом не знать, то можно неправильно декодировать сообщение. Люди старшего поколения, как правило, не успевают за быстрыми изменениями слов из молодёжного дискурса и выглядят нелепо, когда пробуют «щеголять» ими.

Данный пример сродни известному явлению русской глагольной энантиосемии с позитивными и негативными коннотациями, проявляющимися в зависимости от контекста: *Она обошла всех гостей (+) и Судьба обошла ее (-); Во дворе разбили цветники (+) и Дети случайно*

разбили вазу (-); Крышу дома перекрыли железом (+) и На улице Тверской перекрыли движение (-). Однако существенное различие полисемии жаргонных слов и общелитературной энантиосемии состоит в том, что в словах языка молодежи проявляются не просто многозначность, меняющая «плюс» на «минус», но и явные ироничные коннотации. Примерно такие же, какие возникают, когда слово *кудрявый* в молодежной среде употребляется по отношению к лысому человеку, а баскетболист – к человеку маленького роста, и т.д. Кроме многозначности здесь налицо выраженная ирония, издевка, насмешка.

Ниже представлены типы прецедентных текстов, которые студенты предложили своим преподавателям. Большая часть из них была понятна, поскольку отражала общеизвестные факты. Непонятыми остались только слова из интернет-сленга, которые, с нашей точки зрения, не относятся к прецедентным феноменам. Мы классифицировали тексты по источникам, откуда они были взяты:

– тексты из популярных современных кинофильмов и киносериалов: *Зима близко* («Игра престолов»); *Переходи на тёмную сторону. Тут есть печеньки*; *Да пребудет с тобою сила!* («Звездные войны»); *Убедить дракона* (вместо «Убить дракона»); *Улыбаемся и машем, парни, улыбаемся и машем* («Мадагаскар»); *Нельзя просто так взять и отнести кольцо в Мордор*; *Ты идиот, Фродо* («Властелин колец»); *Мы ходим на работу, которую не любим, чтобы купить вещи, которые нам не нужны* («Бойцовский клуб»);

– тексты из молодежных песен: *Любой обманчив звук, страшнее тишина*;

– тексты, отражающие современные российские реалии: *совершить роскомнадзор* («совершить самоубийство»); *зумификация всей страны*; *ковид-диссидент и коронапофигист*; *коронавирус на пороге, а ВОЗ и ныне там*;

– прецедентные имена: *Твентин Карантино* (имя известного американского режиссёра Квентина Тарантино, обыгранное в связи с пандемией и всеобщим карантинном); *путикулы* (Путин и каникулы);

– цитаты из популярных молодежных литературных произведений: *Не посетит ли нам тайную комнату?*; *Мальчик, который выжил*; *Как будто попал в Хогвартс* (Дж. Роулинг. «Гарри Поттер»);

– высказывания известных в интернет-пространстве личностей, являющихся постоянным объектом насмешек: *Если я неправ, то я мог бы быть прав, а значит, если мог бы, то это значит, что прав, хоть мог быть и неправ, но я прав* (В. Кличко. Орфография и пунктуация источника сохранена); *А я этим мозгом никогда и не пользовался. От него*

одни проблемы и беспокойства (Джо Байден, отвечающий на вопрос, как он работает на таком важном посту после инсульта);

– трансформированные заимствования из американского молодёжного сленга: *все зафолловилирашку*; Правительство *прочекало статистику прошлых лет и посчитало это возможностью хайпануть немножко*;

– специальная лексика интернет-общения: *стримить в Фейсбук, хватит делать уроки, давайте лучше почилиим*.

В отдельных случаях непонимание преподавателем молодёжных прецедентных выражений оборачивается неприятностями. Пример, который мы хотим привести, связан с дистанционным обучением. Прецедентное выражение, которое не понял преподаватель и которое привело к потере значительной части времени во время занятия, бытует среди игроков в компьютерные игры в английском варианте.

Китайский студент во время дистанционного занятия неожиданно отключился. Затем, подключившись, он написал фразу, которую поняли все обучающиеся, кроме преподавателя: «Меня ударили ногой!». Позже студентка из Мексики написала то же самое. Студенты отключались один за другим, и занятие вышло из-под контроля преподавателя. Ему пришлось обратиться за помощью к молодому представителю «Службы поддержки» Финансового университета. То, что услышал преподаватель, было для него абсолютно неожиданным: студенты, играющие в компьютерные игры, знали смысл выражения «Меня ударили ногой». Оно означает, что кто-то целенаправленно удаляет студентов одного за другим с онлайн-занятия, так, как это делается во время сетевой компьютерной игры. Это были недопустимые, хулиганские действия со стороны некоего злоумышленника. Если бы преподаватель понял смысл этого выражения, он произвел бы соответствующие действия в настройках и занятие не было бы сорвано.

Заключительной частью нашего исследования было задание привести примеры прецедентных феноменов современного интернет-дискурса, а именно мемы, демотиваторы и гэги. Студенты из разных стран с лёгкостью понимали мемы, демотиваторы и гэги, даже не владея в полной мере тем словарным запасом, который требовался для их перевода.

Иностранцы привели в пример следующие **демотиваторы** (плакаты с актуальными на данный момент шутками, издёрками), которые они понимают без помощи гугл-переводчика:

- рюмка водки, которая раньше называлась «на посошок», теперь называется «бустер»;

- *холестерин колец: братство холодца* (на плакате нарисованы персонажи художественного фильма «Властелин колец: братство кольца»);

- *ОК! Система распознавания лиц. Посмотрим, как ты справишься 11 января* (фотографии людей с отёкшими после длительных праздников лицами);

- *Наташ! Просыпайся. Мы там всё уронили* (картинка с котами вокруг спящей хозяйки);

- *С Новым QR-кодом!* (поздравление с Новым годом после ревакцинации бустерной вакциной);

- *Ничто так не сближает, как один вариант на экзамене* (студенты сидят на экзамене каждый за своим столом, соблюдая социальную дистанцию).

В 2021 году нам пришлось отменить традиционную экскурсию для иностранных бакалавров II курса в Третьяковскую галерею из-за неблагоприятной эпидемиологической ситуации в Москве. Ее заменили на виртуальную экскурсию, которую преподаватель проводил дистанционно. При появлении на слайде картины В. Васнецова «Аленушка» студенты рассмеялись. Картину многие из них видели впервые, о художнике не слышал никто. Но все они были знакомы с **мемом** «*Сестрица Удаленушка и братец Диванушка*» и без труда описали его: героиня картины Васнецова сидит рядом с ноутбуком, а за ее спиной врач в маске советует ей: «Тут и сиди!»

Кстати, студенты согласились с американскими учеными, которые пришли к выводу, что мемы улучшают настроение и помогают бороться со стрессом во время самоизоляции.

Мемы, как и демотиваторы, могут быстро устаревать. Так, обучающиеся сообщили нам, что использование самого слова *мем* для них ушло в прошлое.

В качестве примера широко распространённых **гэгов** иностранные студенты привели такой эпизод: американский президент Джо Байден поднимается по трапу самолёта и несколько раз спотыкается. Этот эпизод был неоднократно обыгран в видео с разными персонажами.

В январе 2022 года наши студенты стали приводить в пример распостранившиеся на просторах интернета геги на английского премьер-министра Бориса Джонсона, который веселился на корпоративных вечеринках, в то время как по всей стране действовали строгие карантинные меры.

Популярными гэгами стали также песни и пляски англичан без соблюдения социальной дистанции, в то время как тысячи граждан

страны находились в больницах и реанимациях. Один из гегов назывался: «Борис, ты не прав!». При обсуждении этого гема студенты, конечно же, «не считали» известную со времён перестройки реминисценцию (о Борисе Ельцине).

Распространённым среди молодёжи стал гег с закатыванием глаз известного американского актёра Роберта Дауни в фильме «Мстители». Он получил название – «Моё лицо, когда...». Если в общении молодые люди понимают, что кто-то из них сказать глупость, они посылают друг другу фото Тони Старка, очень выразительно закатывающего глаза персонажа Роберта Дауни, с соответствующей надписью или без неё, поскольку смысл гема понятен без комментариев.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Представители разных поколений россиян имеют частично совпадающий набор прецедентных знаний. Это базовые знания, общие для всех поколений, благодаря которым можно говорить о едином лингвокультурном сообществе, формирующем общее коммуникативное пространство народа.

2. Иностранцы хорошо ориентируются во всём, что касается современной молодёжной культуры, формируемой интернет-коммуникацией: китаец и таджик, француз и вьетнамец, армянин и итальянец в интернет-пространстве выступают как языковые личности универсальной, общечеловеческой культуры. Невосприимчивость же их к прецедентным феноменам, отсутствие ассоциаций, «глухота» к подтексту, к «подводным течениям», заложенным в тексты, незнание прецедентных имён, событий, топонимов – всё это свидетельствует об утрате важной части общекультурных и национально-культурных знаний.

3. Преподаватели русского языка должны приложить максимум усилий к тому, чтобы иностранные студенты, обучаясь в России в течение четырех – шести лет, узнали как можно больше прецедентных феноменов страны изучаемого языка.

4. При обучении иностранных студентов русскому языку целесообразно включать в пособия по русскому языку (лингвокультурологическую сферу обучения) исторические и литературоведческие комментарии, а также прецедентные имена, афоризмы, фразы из русской классической литературы, отечественных фильмов, широко известных песен, вошедших в золотой фонд российской культуры. Необходимо вести

большую внеаудиторную работу – посещать с иностранными студентами музеи, устраивать совместные просмотры художественных фильмов с последующим их обсуждением, организовывать вечера этнокультурной направленности («Русский чай», «Праздники России» и др.).

5. Поскольку некоторые прецедентные тексты получают вторую жизнь, превращаясь в мемы благодаря какой-нибудь популярной истории в интернет-жизни, преподавателям русского языка необходимо по возможности отслеживать появление таких мемов и комментировать их на занятиях.

2.3. Дидактический потенциал художественного текста

Для адекватного познания объекта (в данном случае дидактики) следует проникнуть в его структуру. Самыми значимыми категориями дидактики являются обучение, познавательная деятельность, преподавание, учение и др. В вузе они охватывают широкий диапазон образования и обучения, воспитания в процессе обучения. В настоящее время высшей школой освоено серьёзный теоретический и практический объём дидактики, ею накоплен такой значительный потенциал, что она приобрела все черты стройной и глубоко научной системы.

На данном моменте следует остановиться подробно, так как он во многом определяет объём и перечень категорий дидактики, их структуру и содержание. Ввиду этого укажем на основные признаки системы как таковой.

- Система имеет собственную структуру.
- Система состоит из множества однотипных элементов.
- Система целостна, хотя и состоит из множества элементов.
- Система устойчива, хотя её элементы подвижны и изменчивы.
- Система способна изменяться во времени – самопроизвольно, спонтанно.
- Система подвергается активной адаптации.
- Система объединяет элементы, связанные отношениями иерархии.
- Система в целом проявляет свойства, которые не присущи её компонентам по отдельности.
- Система обладает скрытыми параметрами.

Системные свойства дидактики высшей школы, равно как и филологического образования, обеспечивают принципы её устройства и конкретную организацию, позволяющие ей многообразно проявиться в разных типах. При этом сущностной является специфическая тенденция

отдельных элементов к автономности, не исключая их взаимодействие. Дидактическая система, объединяя компоненты разного уровня, проявляет характер универсума, но реализуется как система нежестко детерминированная, следствием чего, видимо, является существование и параллельное сосуществование нескольких разнородных и разноплановых подходов к рассматриваемой проблеме.

Принцип воспитывающего обучения как один из основных принципов дидактики органично вписывается в системную парадигму лингвистической дидактики. Удачное соединение конкретных задач обучения с воспитательными в рамках лингводидактики может быть, в частности, осуществлено через привлечение такого ёмкого и многоаспектного средства образования, как дидактический материал. Дидактические материалы по своей природе таковы, что могут встроиться в дидактическую систему и, как следствие, приобрести системные свойства. Будучи вспомогательным инструментом, дидактический материал всё же способен значительно активизировать образовательную деятельность обучаемого и воспитательное влияние на него – при значительной экономии учебного времени; создаются благоприятные условия для развития слуховой и зрительной памяти, для конструирования традиционных и новых приёмов активизации познавательной деятельности студентов.

В системе филологического образования для поэтапного обучения студентов весомый дидактический потенциал имеет текст – фрагмент из художественного произведения, который по своей природе обладает высокой дидактической ценностью. Профессионально отобранные тексты представляются такого рода дидактическим материалом, который отражает жизненные реалии, культуру, отношения между людьми, духовно-нравственные целеустановки человека, его когнитивную деятельность и т.п.

Невозможно кратко и корректно ответить на основные ключевые вопросы лингводидактики в области изучения и использования текста, но реально решить задачу скромнее: вооружить студентов-филологов качественным дидактическим материалом для работы на практических и лабораторных занятиях по разным учебным дисциплинам в вузе.

Вопросам изучения целостного текста и тесно связанным с ними проблемам его фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического, синтаксического анализа традиционно уделяется внимание в лингвистических исследованиях [Бабенко, Казарин 2005; Болотнова, 2007; Борисова, 2010; Купина, 2003; Николина, 2003; Новиков, 2003; Одинцов, 2004], учебных программах и учебных пособиях для студентов-филологов, но они продолжают оставаться

актуальными и неразрешёнными. Объясняется это не только тем, что текст через посредство своей микросистемы в значительной степени отражает состояние национального языка на определённом временном срезе. Текст – это узел, в котором сходятся многочисленные и очень существенные проблемы лингвистики как науки, в том числе и проблемы методического плана. Вероятно, поэтому в области лингвистики текста встречаются трудности почти в каждом его аспекте.

В настоящее время можно наблюдать, как различные подходы к обучению все больше отдаляются друг от друга, как представители того или иного направления в лингвистике ограничивают свои исследования лишь его узкими рамками и терминами. Тем не менее, нельзя также отрицать, что сочетание и координация различных подходов к изучению языка и речи, их союз может дать очень плодотворные результаты для общего развития языкознания и поэтики. Преодолеть этот разрыв может изучение единиц языка в синтагматике [Александрова, 1996].

Плодотворные результаты в синтагматике, то есть в тексте, могут быть достигнуты в том числе при использовании текста при обучении – в качестве дидактического материала. Выигрышным свойством текста в этом плане является то, что в нём сосредоточены одновременно разнонаправленные виды деятельности: он реализуется как результат речемыслительной деятельности говорящего (автора) и его ожидание адекватного восприятия читателем – и как источник для мыслительной деятельности читателя.

Отмеченные нами выше атрибуты системности зеркально отражаются не только в дидактике, но и в тексте. При восприятии художественного текста возникает чувство, что текст существует как нечто целостное, к чему, собственно, автор и стремится. Лингвисты, наоборот, склонны расчленять слово, видеть его составляющие: этого требуют все виды лингвистического исследования художественного текста. Трансформируя в область теории текста это различие между синтезирующим прочтением текста и анализом, можно предположить, что автор сам не всегда заранее продуманно и чётко членит своё произведение на части, что может отразиться на архитектуре текста. Однако весь текст существует как нечто цельное. Попытки проникнуть в механизмы единства текста традиционно предпринимаются теоретиками и практиками лингвистики.

«Художественный текст <...> можно рассматривать в качестве особым образом устроенного механизма, обладающего способностью заключать в себе исключительно высоко сконцентрированную информацию» [Лотман, 2000, с. 285].

Информация как основная категория текста неоднородна по своему прагматическому назначению. Представляется целесообразным различать информацию содержательно-фактуальную (СФИ), содержательно-концептуальную (СКИ), содержательно-подтекстовую (СПИ) [Золотова, 1982, с. 27-29].

Целостность восприятия окружающего мира – основное условие художественного творчества – немислима без осознанного понимания соподчинения и взаимозависимости частей. Тем не менее отклонение от предопределённого порядка следования частей, форм связи, членения целого, являются вторжением бессознательного, которое активно участвует во всяком творческом процессе [Лотман, 2000, с. 81-87].

Результатом интеграции частей текста является его цельность. Интеграция воспринимается и осуществляется не в самом процессе чтения или его создания, а в процессе его осмысления, аналитического рассмотрения видов соотношения отдельных частей, составляющих данное целое.

Текст в любом его виде имеет свои формы организации, выработанные общественной практикой; он является целостной единицей, основной признак которой – связность. Тексту присуща система признаков, которые имеют свою специфику. Внесистемный, структурно неорганизованный материал не может быть средством хранения информации. Поэтому первый шаг к созданию художественного текста – создание системы. Структура художественного текста пронизана практически бесконечным числом границ, которые сегментируют этот текст на эквивалентные в разных отношениях отрезки.

Художественный текст рассматривается в качестве особым образом устроенного механизма, обладающего способностью заключать в себе исключительно высоко сконцентрированную информацию. Комплексное изучение мельчайшей единицы художественного текста – сложного синтаксического целого, позволило определить его особенности:

1) единство содержания, которое является наиболее заметной особенностью соединения законченных предложений – закономерной особенностью, органической, то есть соединять можно только близкие по содержанию предложения. Если предложения слишком далеки друг от друга, то речь неминуемо окажется бессвязной, не имеющей стройного характера;

2) замкнутость содержания, которая выражается понижением голоса и паузой, значительно большей, чем после отдельных предложений, входящих в сложное синтаксическое целое;

3) объединение не только общностью темы и замкнутостью содержания, но и общим для всего синтаксического целого отвлечённым отношением, которое выражается грамматическими средствами. Выбор таких средств зависит от содержания, стиля изложения, манеры писателя.

В системе речевых единиц текст рассматривается как высшая единица в иерархии уровневых речевых единиц. Будучи также в высшей степени коммуникативной единицей, текст характеризуется единством формальной и содержательной сторон и выраженным в специфических формах отношением автора к высказываемому. Как единица речевая (в отличие от регулярно воспроизводимых единиц языка), текст изначально индивидуален.

Особая индивидуальность присуща художественному тексту, который, выходя за рамки функциональных стилей и обладая особой образной системой, становится формой искусства, формой языкового творчества. При этом информация передаётся особо, через три пласта смысла: предметный, образный и идейный (см., например, работы Н.А. Купиной [Купина 1999; 2003; 2004]). Слово в целостном тексте приобретает (по В.В. Виноградову) своеобразное приращение, реализуемое и воспринимаемое только в данной речевой системе [Виноградов, 1980]. Выразительно-изобразительные средства художественной речи в значительной мере определяют индивидуальность художественного текста, идиостиль писателя, но основным материалом для создания художественного образа служат обычные языковые средства – звуки, морфы, слова, словоформы, словосочетания, простые и сложные предложения, то есть единицы всех уровней языковой иерархии.

Для каких учебных целей ни применялся бы текст, на занятии следует указать на специфику использованных в нём единиц языка, отметить индивидуальные черты стиля автора. Рекомендуем также обратить должное внимание на правильное чтение текстов, объяснить имеющиеся «тёмные места», которые затрудняют восприятие текста на первом же, предметном смысловом уровне.

В соответствии с последними рекомендациями лингводидактики следует реализовать современный подход к тексту как дидактическому материалу.

- Прежде всего использовать целостные фрагменты текстов, обладающие смысловой и формальной законченностью (в этом смысле дискредитирует себя распространённый термин «отрывок»).
- Исключается обращение к переводным и адаптированным текстам.

– Важна эстетическая и этическая составляющая [Волкова, 1974].

– Текст должен быть образцовым с художественной точки зрения (не такой, как предлагается последние годы для написания «Тотального диктанта»).

– Критерий для отбора наряду с их художественностью – высокий воспитательный потенциал, приверженность авторов идеалам гуманизма.

– Текст должен быть доступным для аудитории, понятным на предметном уровне [Купина, 1999].

– Текст и его грамотное использование направлены на формирование культуры учебной деятельности.

– Текст активизирует связи интеллектуальных и эмоциональных функций студента.

Современная дидактика высоко оценивает обучающий ресурс произведения: обучаемый сначала *прочувствует* художественный текст (как подлинное произведение словесного искусства), потом его *поймёт* – только так достаточно быстро формируется запланированный в обучении *навык*. Студент учится правильно интерпретировать замысел автора. Бесспорна роль образцового художественного текста также в пополнении словарного запаса студента; обогащается и номенклатура конструкций, пребывающих в речевом использовании обучаемого.

Правильно подобранный текст уместно сначала ввести в оборот, а далее повторно использовать в качестве дидактического материала на разных занятиях (для диктанта, для обучающего списывания, для подбора иллюстративных примеров по конкретным лингвистическим проблемам, для частичного или полного лингвистического и/или филологического анализа). Полезно текст, впервые попавший под «лингвистический микроскоп» студента-филолога, проанализировать далее, например, в курсе «Современный русский язык», вторично обратиться в процессе изучения курсов «Стилистика русского языка», «История русского литературного языка», «Лингвистический анализ художественного текста», «Филологический анализ художественного текста» и др. Реализуя межпредметные связи, преподаватель может узнать, изучался ли этот текст на занятиях по литературе, и решить, необходимо ли сопровождать текст комментарием.

В зависимости от предмета и цели выделяют разные виды комментариев: текстологический, связанный с текстологией, дающий анализ текста, аргументирующий выбор источника при наличии вариантов

и излагающий историю текста; историко-литературный, анализирующий исторические основы произведения и дающий представление о его месте в истории литературы; биографический, устанавливающий связь произведения с жизнью писателя; реальный, или исторический, рассказывающий о событиях, обстоятельствах и лицах, упоминаемых в тексте; лингвистический, раскрывающий особенности словаря и фразеологии писателя, частным случаем которого являются так называемые глоссы – разъяснения устаревших слов или непонятных выражений [Тюнькин, стлб. 691]. Сопровождение текста литературной справкой создаёт определённые условия для интегрированного занятия, повышает степень интегративного взаимодействия дисциплин филологического цикла.

Изучаемый текст в учебных целях должен быть насыщен орфограммами, пунктограммами, речевыми единицами одного плана. Лингвистическая работа может быть весьма плодотворной, особенно если обращать внимание как на форму, так и на содержание. Рекомендуются в ходе комментария определять стилистические функции элементов текста; степень их выразительности, мотивировать отбор этих средств; способы организации текста; средства межфразовой связи разного уровня.

Личностно-ориентированное обучение позволяет выбрать оптимальный текст, доступный определённой учебной группе, каждому студенту. Необходимо учитывать уместность привлекаемого дидактического материала по отношению к возрастному, этническому составу студентов. В процессе обучения при помощи текстов реализуется важнейшее побудительное свойство дидактического материала: модальность привлечения и заострения внимания, а также активизация мышления, когнитивного интереса студентов, расширение и углубление знаний, навыков и умений. Последовательное внедрение системы дидактических материалов в лингвистический учебный процесс предполагает реализацию различных приёмов и способов учебной деятельности.

Сознательное отношение к учёбе, потребность совершенствовать свою письменную речь, развивать лингвистическую зоркость приведёт студентов к пониманию необходимости работать самостоятельно, а это в свою очередь заставит их искать качественный дидактический материал – по образцу, отработанному на занятии под руководством преподавателя. В процессе самостоятельной работы с текстом студент неизбежно задумается над тем, какие образовательные возможности заложены в тексте, он будет учиться профессионально читать текст, что в целом будет способствовать достижению дополнительного эффекта профессиональной направленности. Многоаспектное и многофункциональное использование материала поможет студенту закрепить и усо-

вершенствовать навыки разных видов филологического разбора, предусмотренные программой обучения. Отобранные из лучших произведений художественно-мемуарной литературы и использованные на занятиях тексты послужат образцом подбора аналогичных фрагментов произведений для самостоятельной работы, научат студентов осознанно подбирать дидактический материал в процессе будущей профессиональной деятельности. Умение грамотно обращаться с текстами, осуществлять их отбор имеет непреходящее значение в процессе обучения; это эффективное средство формирования личности и будущего специалиста, реализующее высокий уровень дидактического синтеза; это важная филологическая, образовательная и социальная задача, решение которой способствует приобщению к лучшим традициям национальной культуры, отражённым в отечественной художественной литературе.

Итак, текст является и целью, и средством обучения. В художественном тексте заложен значительный дидактический материал, к которому предъявляются чёткие требования. По нашему убеждению, текст-дидактический материал прежде всего должен быть целостным, законченным в смысловом и формальном отношении, оригинальным (непереводным), неадаптированным, отобранным из авторитетного источника, отличаться образцовым употреблением средств русского литературного языка лучшими писателями, приверженными гуманным общечеловеческим ценностям. Привлечение текстов из отечественной литературы и мемуаристики, проведение уместного филологического анализа обеспечивает интеграцию содержания дисциплин филологического цикла, учёт их взаимодействия при усвоении понятий филологии.

2.4. Номинация события в языке как лингводидактическая проблема (на примере турецко-русской языковой пары)

Введение

Обучение иностранному языку для профессиональных целей предполагает обязательное осмысление учащимися языковой системы в её неразрывных связях с объективной или субъективной действительностью. Интерес исследователей к проблеме «действительность-язык» – насколько можно судить по письменным источникам, дошедшим до наших дней, – появился давно: достаточно вспомнить диалог Платона «Кратил», где, если применить лингвистические термины, обсуждается проблема языковой номинации действительности. На современном

этапе развития лингвистической науки и лингводидактики как прикладной лингвистической дисциплины проблемы номинации всё больше и больше привлекают к себе внимание исследователей.

Номинация является одним из основных понятий в ономасиологии, развивающейся в последние годы в рамках когнитивной парадигмы в гуманитарных науках [Кубрякова, 2004, с. 321]. Ономасиологический подход к языку предполагает анализ, для которого «действительность» является отправной точкой, а языковая система с её дихотомией язык-речь выступает в качестве конечного пункта наблюдений [Малинка, 2011, с. 45]. Иными словами, ономасиологический подход позволяет нам в какой-то мере проследить процесс конкретизации действительности через создание языковых единиц различного порядка. Здесь сразу стоит отметить актуальность и даже некую неизбежность обращения к ономасиологии на современном этапе развития знания о языке и его прикладных аспектов. В середине XX века сближение лингвистики с точными науками способствовало развитию систем машинного перевода, которые постоянно совершенствуются и на современном этапе уже прочно вошли в нашу жизнь. Однако, несмотря на стремительное развитие информационных технологий и появление «самообучающихся» систем, обеспечивающих межъязыковой перевод, присутствие человека с его осознанием действительности продолжает быть неотъемлемой составляющей данного процесса. Анализы ошибок, возникающих в процессе машинного перевода, показывают, что основной проблемой является невозможность «погружения» системы в действительность, то есть не происходит процесс визуализации объекта, признака или ситуации [Güldal, 2019, p.375], [Ситдикова, 2019, с. 327]. «Привязка» к действительности, возможность многомерного восприятия ситуации и её языковое воспроизведение в моделях, действительных для данного момента времени и точки в пространстве, – всё это пока остается характерным именно для человека. Таким образом, необходимо еще раз подчеркнуть актуальность ономасиологического подхода, предоставляющего возможность взглянуть на язык как на систему кодирования информации о действительности по определенным моделям.

1. Теоретическая база исследования

Теоретическую базу данной работы составили работы исследователей, посвященные проблеме осмысления языка и освещающие проблематику ономасиологического подхода в лингвистике. Данная работа

опирается на следующие идеи, разработанные в российской лингвистике:

- подход к языку как к «первичной моделирующей системе» [Зализняк, Иванов, Топоров, 1962], [Лотман, 1998], которая проявляет себя в системе категоризации и концептуализации объективной и субъективной действительности [Кубрякова, 2004, с.], [Болдырев, 2007, с.];
- идея о «миросозидающей» функции языка [Кубрякова, 2012, с. 68], которая предполагает анализ «когнитивной карты» языка, ориентирующей носителя языка не только в предметном, но и концептуальном мире;
- ономаσιологический подход к языку [Мещанинов, 1940], [Шерба, 1974], который лег в основу теории номинации [Серебрянников, Уфимцева, 1977] и мотивологии [Блинова, 2010];
- модели ономаσιологического анализа [Мельчук, 1984], [Муштайко, 2006];
- сопоставительный подход к анализу языковых явлений [Гак, 1977], [Ярцева, 1981].

В понятийную базу работы входят такие понятия, как ситуация, номинация, первичная и вторичная номинация, перспектива, структурно-семантические трансформации.

Ситуация понимается как «отрезок действительности (реальной или воплощенной в тексте), какой-либо факт, фрагмент события, отраженный в высказывании. Элементы ситуации: а) субъекты и объекты; б) их свойства; в) статус и функции; г) действия; д) процессы; е) состояния; ж) отношения; з) пространственно-временной континуум» [Жеребило, 1981, с.410].

Номинация понимается как «называние как процесс, конкретное соотнесение слова с данным референтом» [Ахманова, 1966, с.410].

Первичная номинация признается в качестве первообразной номинации, которую можно интерпретировать на основании этимологического или исторического анализа [Ярцева, 1998, с.336].

Вторичная номинация понимается как использование уже существующей единицы в качестве имени для нового обозначаемого [Ярцева, 1998, с.336].

Перспектива трактуется в рамках данной работы как описание ситуации в языке с точки зрения одного из элементов ситуации.

Структурно-семантические трансформации понимаются как языковые преобразования, необходимые для создания перспективы на ситуацию другим участником ситуации.

На наш взгляд, данные ключевые понятия, соотнесенные с теоретической базой данной работы, могут стать отправной точкой для анализа в рамках лингводидактики с целью определить и показать в процессе обучения иностранному языку, какая информация о действительности «попадает» в поле зрения языка и как она кодируется языковой системой. Сопоставительный подход представляется эффективным для выработки осознанности у студентов – прежде всего филологов или переводчиков – по отношению как к иностранному, так и к своему родному языку.

2. Объект и методология

Опираясь на ономаσιологический подход к анализу отношений действительность-язык, в рамках данной работы были сформулированы следующие вопросы: «Какая информация о фрагменте действительности (объективной или субъективной) «попадает» на языковой уровень? Как информация о фрагменте действительности распределяется в структурных элементах языка? Как можно проанализировать ситуацию и модель номинации ситуации в рамках лингводидактики по отношению к конкретной языковой паре?». Объектом исследования стали языковой уровень слова в разноструктурных языках с точки зрения их возможностей номинации фрагмента действительности, который можно определить как «ситуация». Исходя из определения понятия «ситуация», принятого в рамках данной работы, предметом исследования стали модели номинации отношений между участниками ситуации на уровне слова на материале турецко-русской языковой пары в сопоставительном аспекте.

В рамках работы сделана попытка проанализировать модели «перехода» от ситуации в действительности к ее языковому выражению в разноструктурных языках. Для анализа привлекались данные толковых словарей и национальных корпусов турецкого и русского языков, к которым были применены интроспекция, как «неотъемлемая составляющая использования языка» [Тимофеева, 2015, с.35] и метод внешнего наблюдения за языковым материалом.

Ономаσιологический и сопоставительный подходы к описанию языковых явлений являются ключевыми для анализа в рамках данной работы. Ономаσιологический подход представляется перспективным с точки зрения не только лингводидактики, но и лингвистической типологии, поскольку дает возможность взглянуть на языки с точки зрения моделей кодирования информации о действительности. Сопоставительный подход, исходной точкой которого является анализ моделей в родном

языке учащихся с последующим разбором моделей в изучаемом языке, предоставляет возможность для осмысления основных когнитивных моделей, обязательных для построения языковых и речевых конструкций на иностранном языке. В исследовании применен описательный метод, основанный на морфемном и семантическом анализе в сопоставительном аспекте. При необходимости показать языковое явление в диахронии привлекались данные этимологических словарей [Преображенский, 1910-1914], [Фасмер, 1986], [Nişanyan, 2018].

3. Результаты

Информация о ситуации, главными элементами которой являются субъект и действие субъекта по отношению к объекту (одна из основных моделей ситуации, регулирующих поток информации об окружающем мире: «кто-то/что-то производит действие по отношению к кому-то/чему-то»), находит выражение на языковом уровне в разных категориях (прежде всего, глагол и девербативы). Различные ситуации в действительности сопоставлены с определенными звуковыми комплексами, которые создают образ ситуации («намек на ситуацию»), воспринимаемый как первообраз (так, ситуации, одним из элементов которых является жидкость, могут воссоздаваться в современном русском языке посредством форм на основе «лить»). Образ ситуации может воссоздаваться в языке с различной степенью детализации («лить» → «вылить», «налить», «разлить» и т.п.). Иными словами, модель кодирования информации о ситуации может отличаться своей информативностью. На основе первичных номинаций можно проследить формирование вторичных номинаций, которые даже в случае полной лексикализации могут быть проанализированы на основе первичного образа (ср.: «вылить воду» – «демонстрация вылилась в беспорядки»). Подобный подход к описанию и анализу языковых явлений можно схематично представить как движение от действительности к языковому образу, вмещающему информацию об этой действительности, через процессы первичной и вторичной номинации. Данный подход в сопоставительном аспекте на примере турецко-русской языковой пары позволяет говорить о следующих моментах:

А. Первичные номинации ситуации в современном турецком языке предстают как имплицитные модели кодирования информации в сопоставлении с современным русским языком и отличаются низким уровнем информативности в условиях отсутствия контекста. Форма (масдар) *dök** включает в себя отсылку на множество потенциально воз-

возможных отношений между субъектом и объектом определенной ситуации: «налить» – «вылить» – «слить» – «разлить» и т.п. Кроме того, можно наблюдать широкий охват формой ситуаций с отличающимися элементами: *dök** – «лить» и «сыпать»; *aç** – «открыть» – «включить» – «раскопать» – «сделать цвет менее насыщенным» и др. В современном турецком языке в языковых формах не воссоздаются пространственные характеристики ситуации, в которой задействованы субъект и объект. Такая модель контрастирует с моделью в современном русском языке, которая эксплицитно выражает отношения между субъектом, объектом и действием в ситуации и, следовательно, является более информативной в этом отношении. В данном случае можно говорить о «системе геолокации» в русском языке, которая задействуется для более точной передачи информации о ситуации. Некоторые исследователи говорят о «связных семантических сетях» в русском языке, имея в виду приставки как глагольные классификаторы [Янда, 2012, с.43]. В качестве примера «геолокации» в русском языке:

Влить воду → [Субъект^{Лить} + Объект^В] → действие субъекта по отношению к объекту («вода»), в результате которого объект меняет местоположение с фокусом «попадание в иное пространство («в»)

Вылить воду [Субъект^{Лить} + Объект^{Вы}] → действие субъекта по отношению к объекту («вода»), в результате которого объект меняет местоположение с фокусом «выход из своего пространства» («вы»).

Б. Одной из особенностей воссоздания информации о ситуации в современном русском языке является наличие многообразных форм для первичных номинаций, которые образуют сложную систему с точки зрения взаимодействия первичных и вторичных номинаций как для основных элементов ситуации, так и для потенциальных её участников. В качестве примера можно привести ситуацию, в которой субъект (здесь: человек) получает информацию об окружающем мире с помощью органа зрения. Для сравнения возможностей моделей номинации в турецком и русском языках представляется необходимым дать некоторые примеры.

Номинация ситуации: *Gör-mek* (видеть) – *göster-mek* (показать) – *gör-ün-mek* (выглядеть) – *göz-etmek* (наблюдать) – *gözlemle-mek* (наблюдать)

Номинация предмета/объекта/субъекта действия: *Göz* (глаз; зрение) – *göz bebeği* (зрачок) – *gözlük* (очки) – *gözcü* (наблюдатель; глазной врач (разг.)) – *gözetmen* (наблюдатель) – *gözlemci* (наблюдатель; надзиратель)

В данном случае можно наблюдать семантическую предсказуемость в турецком языке, исходя из модели номинации, в основе которой

находится зрительный образ (*göz*← *köri*←*kör* (глаз (совр.тур.) ← *глаз* (др.тур.) ← *видеть* (др.тур.)) [Nişanyan, 2018, с.295]. В случае современного русского – в сопоставлении с турецким – имеет место многообразие форм для воссоздания ситуации, однако отсутствует предсказуемость (с позиции изучающего русский язык как второй/иностранной) с точки зрения «опознания» формы как связанной со зрительным образом. В современном русском языке общая ситуация, включающая элемент зрительного образа, может воссоздаваться с помощью форм из общего протоиндоевропейского фонда (**weid* (*видеть-вид*), **okw* (*око-очки*)); с помощью вторичных номинаций, которые воспринимаются как первичные в современном русском языке (*глаз* ← «*блестящий шарик*» ← **ghel/*gher* (*сверкать, блестеть*); *глядеть* ← **ghel/*gher* (*сверкать, блестеть*) [Преображенский, 1910, с.125]); *зрение-зрачок-зоркий*← *зреть*← **ghel/*gher* [Преображенский, 1910, с.257]. В данном случае можно говорить о привязке парадигм к определенному образу (в данном случае зрительному) в современном русском языке, которые усваиваются носителями языка в условиях естественного языкового окружения, но которые необходимо «воссоздать» в процессе обучения русскому как иностранному, если речь идет о развитии семантической предсказуемости у студента по отношению к информации на иностранном языке.

В. В турецко-русской языковой паре можно говорить об особенностях воссоздания ситуации с разными перспективами. В современном турецком языке наблюдаются эксплицитно выраженные отношения между субъектом действия и его адресатом, воссоздаваемые по модели с высокой степенью предсказуемости. Иными словами, в турецком языке задействована эксплицитная структурная модель для воссоздания семантики ситуации: образ ситуации выражается посредством корневой морфемы, после которой следует аффикс, передающий информацию об активности или пассивности участника действия. В качестве примера можно привести первичные номинации *boğ** (образ ситуации, связанной с удушьем [Nişanyan, 2018, с.105]) → *boğmak* (*душить*) → *boğ-ul-mak* (*задохнуться; утонуть; (редко: быть задушенным)*) → *boğularak öldürülmek* (*быть задушенным*). В данной модели можно наблюдать первичную номинацию, включающую в себя информацию об активном субъекте («встроенный» каузатив (*boğmak*)). Эту структуру можно трансформировать с помощью возвратного аффикса в модель, передающую информацию о ситуации с удушением, в которой субъект и объект «совпадают» (*boğulmak*). Если же речь идет о трансформации с перспективой «потерпевшего», то есть «быть задушенным», тогда может возни-

кать аналитическая форма «*boğularak öldürülmek*» («посредством удушья («удушившись») быть убитым (оказаться в мертвом состоянии)»). Можно предположить, что более частотное употребление аналитической формы связано со стремлением элиминировать некоторую двусмысленность, связанную с моделью «*boğulmak*», потенциально включающую несколько перспектив на ситуацию ((*задохнуться*; *утонуть*; (*редко*: *быть задушенным*)).

Существует также модель первичной номинации, в которой образ, заключенный в корневой морфеме, связан с субъектом ситуации, переживающим определенную ситуацию. Трансформации формы в данном случае будут воссоздавать ситуации с активным субъектом и пассивным реципиентом действия (формально выраженный каузатив) и перспективу «потерпевшего». Данные семантические трансформации вызывают «наслоение» форм, впрочем довольно предсказуемых и прозрачных как для носителя, так и для изучающего турецкий как иностранный. Например: *Öl-mek* (*умереть*) → *öl-dür-mek* (*убить*) → *öl-dür-ül-mek* (*быть убитым*).

В современном русском языке воссоздание ситуации с разными перспективами осложняется (по сравнению с предсказуемой моделью в турецком) отсутствием предсказуемых структурных моделей трансформации: *гореть* – *жечь*, *смеяться* – *смешить*, *проснуться* – *будить*. Подобное разнообразие в современном русском языке вызвано наличием лексикализованных форм, которые являются результатом процессов лексикализации, затронувших все уровни языковой системы [Kozan, 2020, с.99], например: *тонуть* – *топить*, *задохнуться* – *задушить*, *течь* – *точить*, *пить-поить*, *спать-усыпить* и др. Для изучающего русский язык как иностранный данные формы будут представляться независимыми друг от друга единицами, если ему не будут продемонстрированы системные связи в русском языке. Стоит отметить, что наличие лексикализованных форм (в случае морфонологической лексикализации) часто сопровождается семантическими сдвигами, которые могут быть связаны как с первичной номинацией, так и с возникновением вторичных номинаций, воспринимаемых носителями в современном языке как метафоры. В качестве примера этих явлений можно привести формы «*течь* – *точить*» в современном русском языке («*точить карандаш*» – «*вода камень точит*» – «*сомнение точит*» – «*точить слезы*»), в основе которых лежит образ движения, который получил разнообразные интерпретации в системе языка. Еще одним примером могут служить формы: *умереть* – *уморить*. В данном случае чередование гласного звука можно

сопоставить с формированием перспективы на ситуацию (каузация состояния), что в процессе языкового развития привело к усилению тенденции к метафоризации (ср. «*работа утомила меня*» – «*рассказ уморил до слёз*»). Наложение смыслов способствовало закреплению в языке супплетивной (и, в свою очередь, лексикализованной) формы для перспективы в случае ситуации каузации состояния: *умереть* → *убить*.

Воссоздание ситуации с разными перспективами в современном русском языке осложняется также наличием супплетивных форм (*умереть* – *убить*, *кушать* – *кормить*, *проснуться-будить* и др.). Супплетивизм в современном русском языке отличается низкой предсказуемостью (в сопоставлении с турецким) и требует пояснения с привлечением анализа первичных номинаций с их пространственными показателями, а также описание процессов и результата вторичных номинаций в системе языка. Иными словами, необходим анализ образа *mrt- в его языковых формах (*смерть* – *мертвый* – *мор* – *замереть* и др.), а также образа, послужившего основой для супплетивной формы «*убить* ← *бить*». Стоит отметить, что в современном турецком языке также присутствуют супплетивные формы, однако их количество ограничено (например, *gel** (*идти/прийти*) – *getir** (*способствовать ситуации прихода; принести*); *gir** (*войти; поместиться*) – *sok** (*способствовать ситуации входа; поместить, вставить*); *kal** (*оставаться*) – *birak** (*оставлять*)), также как и количество форм, отражающих процессы морфонологической лексикализации (например, *yan** (*гореть*) – *yak** (*жечь*); *kalk** (*вставать*) – *kaldır** (*поднимать*); *kurtul** (*спасаться*) – *kurtar** (*спасать*) и др.). [Kerimoğlu, 2009, p.1740].

Г. Система первичных номинаций ситуаций в языке может осложняться появлением (на определенном этапе развития языка в силу ряда причин, часто экстралингвистического характера) дублетных форм, которые начинают «соперничать» друг с другом за воссоздание ситуации на языковом уровне. В результате некоторые формы продолжают использоваться в качестве первичной номинации, а «вытесненные» формы начинают соотноситься со вторичными номинациями или, продолжая оставаться связанными с первичной ситуацией, приобретают «окраску» в языке, что сказывается на их частотности употребления, стилистических особенностях и т.п. В современном турецком языке подобная дублетность связана с наличием в системе языка заимствований или калькированных структур («копии» по Л. Йохансону [Johanson, 2014, p.28]) из арабского и персидского языков. На современном этапе подобные дублетные формы в турецком языке имеют стилистические особенности

употребления, в частности заимствованные единицы обладают (в большинстве случаев) возвышенной стилистической окраской (например, *yenmek – mağlup etmek* (победить); *var olmak – mevcut olmak* (существовать); *kurmak – inşa etmek* (строить, возводить) и др.).

В современном русском языке можно наблюдать явление, которое современные исследователи определяют как этимологические дублеты – «варианты слов с дифференцированными значениями» [Царевская, 2014]. Это явление сформировалось в результате исторического развития русского языка в его взаимосвязи со старославянским. Этимологические дублеты в современном русском языке соотносятся с разными семантическими полями. Иными словами, в отличие от современного турецкого языка дублеты в русском языке проявляют тенденцию к метафоризации или тяготеют к возвышенному стилю речи. В качестве примера можно привести первичные номинации ситуации, которые сформировались в системе языка на основе дублетных единиц, соотносимых с пространственными характеристиками ситуации: приставки *вы-* и *из-* в современном русском языке. Номинации с данными морфемами свидетельствуют о распределении «сфер влияния» в системе современного русского языка. Например:

Выбить зуб – избить человека – избить ноги в кровь; вылить воду – излить душу – излить свет; вынуть платок из кармана – изъять книги; выйти из дома – изойти криком; вывести собаку (на улицу) – вывести пятно – вывести страну (из кризиса) – вывести новый сорт; извести много бумаги – извести мышей – болезнь извела его.

Носитель русского языка воспринимает эти дублетные формы с их особенностями употребления в системе языка, однако для изучающего русский как иностранный (в нашем случае – носитель турецкого языка) эти единицы не образуют явной системы. В данном случае возникает необходимость описания языковых явлений в рамках задач лингводидактики с анализом системных связей в современном русском языке.

4. Выводы и дальнейшие перспективы

В рамках данной работы был поднят вопрос о воссоздании на языковом уровне информации о фрагменте действительности, который можно определить как ситуация. В работе предпринята попытка сопоставительного анализа номинации ситуации на примере турецко-русской языковой пары с опорой на ономаσιологический подход. В рамках работы проанализированы некоторые особенности первичных номинаций в данной языковой паре.

В современном турецком и русском языках можно наблюдать отличающиеся модели кодирования и распределения информации на языковом уровне о фрагменте действительности, определяемом как ситуация. Особенностью турецкого языка можно считать «инклюзивность» потенциальных отношений между субъектом и объектом, являющихся элементами определенной ситуации, на уровне языковой единицы. Данная инклюзивность потенциальных связей коррелирует с низкой информативностью о ситуации, а следовательно, и с высокой имплицитностью. Современный русский язык можно охарактеризовать как систему с ярко выраженной «геолокацией», которая эксплицитно передает информацию о пространственных связях субъекта и объекта. Иной тип кодирования информации о ситуации и ее «перераспределение» между языковыми единицами в русском языке требует дополнительных когнитивных усилий от турецкоязычных студентов, изучающих русский язык в профессиональных целях (прежде всего речь идет о будущих филологах, переводчиках и лингвистах). В данном случае необходимо подчеркнуть важность сопоставительных исследований в турецко-русской языковой паре, на основании результатов которых можно будет разрабатывать теоретические и практические материалы для задач лингводидактики.

Особенностью современного русского языка в сопоставлении с турецким языком можно также считать наличие широкой «базы данных» первичных номинаций. Эти номинации можно определить как дублиеты первичного образа, связанного с ситуацией. Кроме того, в современном русском языке присутствуют «этимологические» дублиеты, которые могут соотноситься как с первичной, так и со вторичной номинацией. Данные дублиеты усваиваются носителями языка в естественном процессе языкового развития, однако не являются «прозрачными» для изучающих русский как иностранный. В данном случае можно говорить об актуальности проблемы представления системных связей в русском языке для разработок описаний языка, которые можно будет использовать в процессе обучения языку и переводу.

Ситуация в языке может воссоздаваться с разными перспективами. Иными словами, язык воссоздает «взгляд» участника ситуации на ситуацию. Турецкий язык эксплицитно выражает отношения между субъектом и объектом с помощью моделей трансформации перспективы с высокой степенью предсказуемости. В современном русском языке воссоздание ситуации с разными перспективами осложняется отсутствием предсказуемых структурных моделей трансформации и наличием многочисленных лексикализованных и супплетивных форм.

В качестве дальнейших перспектив исследования можно говорить о необходимости дальнейшего анализа номинаций ситуации на уровне словосочетания и предложения. Стоит также подчеркнуть актуальность исследований вторичных номинаций в сопоставительном аспекте на примере турецко-русской языковой пары, учитывая отсутствие подобных работ в данной области.

Подход, примененный в рамках данной работы, может быть расширен и обоснован посредством многочисленных примеров, что позволит использовать материал в курсах по сопоставительной грамматике, а также в теоретическом курсе по введению в перевод разноструктурных языков.

2.5. Формирование межкультурной толерантности на уроках иностранного языка в иранской аудитории

«Мы ни лучше, ни хуже друг друга, мы – разные»
Алан и Барбара Пиз

Развитие интернет-коммуникации, всемирная глобализация, развитие деловых контактов диктуют свои условия «понимания» современного человека, традиций и культуры. Во всем мире стали уделять внимание толерантности.

Сам термин «*толерантность*» имеет различные дефиниции, сформированные собственной языковой картиной мира. Например, Франция под толерантностью понимает «принятие и понимание иного», Россия и Иран – терпение, Германия – терпимость, допустимое отклонение, переносимость. В китайских толковых словарях дефиниция толерантность определяется в двух значениях: 1) относиться к людям мирно, не строго; 2) уметь прощать [Новый китайский словарь, 2009, 513].

Как видим, понимание данного термина отличается в различных культурах.

Целью нашего исследования является выявление ассоциативных особенностей понимания концепта *толерантность* в различных культурах для дальнейшего использования полученной информации при проведении занятий и внеурочных мероприятий.

Авторским коллективом был проведен лингвистический ассоциативный эксперимент с использованием методики анкетирования иранских студентов. В анкетировании приняли участие 50 человек.

Анкета состояла из просьбы написать 10 слов-ассоциаций к номинации *толерантность*. Было получено 500 реакций.

Респонденты-мужчины дали 94% положительных реакций и только 6% отрицательных (например: *негр, неряшливость, нерадивость, пофигизм, страх, ужас, халатность*). Девушки – 5% отрицательных реакций, такие как *боль, болезни, ошибка, нарушение, нервозность* и др.



Рисунок 1. Мужчины



Рисунок 2. Женщины

Диаграммы демонстрируют, что иранские студенты воспринимают толерантность положительно и готовы принять новое, что доказывает проведенное анкетирование, но остаются на «периферии» страхи совершить ошибки, принятие нового и нервозность. Мужчины более категоричны в своем неприятии «чуждого» им, например ЛГБТ-культуры. Поэтому, вводя в курс иностранного языка компонент «толерантность», нужно понимать, как этот термин трактуют студенты той или иной страны.

В настоящее время существует острая необходимость рассмотрения на уроках иностранного языка тем, которые посвящены культурологическим особенностям государства, национальный язык которого изучается. Об этом говорится в публикациях иранских и отечественных исследователей таких, как Моазами М, Ткач Т.Г., Резаи А М, Голестан П., Юдакина С. И., Акутина С. П., Дронов А.Ю., Бакленева С.А. и др.

Успешная межкультурная коммуникация строится на основе культурологических знаний, отказа от стереотипного мышления, умения и желания решать и не избегать кросскультурных ситуаций.

Среди основных целей формирования толерантности можно выделить: активное содействие в создании ценностного отношения студента к своей личности, а также развитие его индивидуальности при помощи активной коммуникативной деятельности; способствование формированию желания вступать во взаимоотношения с иноязычной культурой на основе принципов сотрудничества и максимальной толерантности ко всему иному.

Для достижения данных целей выявлены следующие задачи:

- создать необходимые условия для самовыражения, самореализации студентов в процессе обучения на уроках русского языка как иностранного иноязычной культуре;
- способствовать сплочению студенческой группы, которая изучает русский язык как иностранный, в коллектив со своими традициями на основе принципов доверия, взаимопомощи и уважения;
- знакомить с основными и наиболее важными российскими ценностями, культурой, традициями.

На наш взгляд, уроки русского языка как иностранного позволяют построить продуктивный диалог между представителями различных культур в различных аспектах:

- 1) культурологическом (познавательном), студенты изучают традиции и культурологические особенности нашей страны;
- 2) коммуникативном, студенты вступают в диалоги, готовят монологические выступления на русском языке, развивают навыки выступления перед иноязычной аудиторией.

Наряду с коммуникативной функцией языка следует выделить и кумулятивную функцию, цель которой состоит в сохранении накопленного культурного, исторического и лексического потенциала языка. Наиболее четко различия видны в идиомах и метафорах языков. В связи с этим в процессе изучения иностранного языка студенты открывают для себя особенности фразеологизмов изучаемого языка, что облегчает им процесс познания культуры и традиций пока чужой им страны.

Для того, чтобы построить диалог культур, необходимо включить в программу такие темы как: «Семейные традиции и праздники», «Национальная кухня», «Религия моей страны», «Этикет и обычаи моей страны» и др.

Представители Ирана очень часто не знают, как правильно обратиться к преподавателю, извиниться, спросить что-либо, как вести себя

в аудитории во время опоздания, отказать, о чем пишет в своей работе М. Резаи Азин «*Иранские учащиеся в процессе учебы сталкиваются с национально культурными особенностями речевого поведения русских. Они часто совершают ошибки в области речевого этикета, например неправильно обращаются или приветствуют собеседника в различных ситуациях. Истинная коммуникация, как известно, состоит не только в употреблении предложений, структурированных в соответствии с грамматической системой и релевантных коммуникативной задаче*» [Резаи, 2012, 37].

Если говорить о наиболее частотных «конфликтных» ситуациях, то можно выделить следующие:

1. Иранцы не произносят слово «нет», они приподнимают брови или цокают языком. В российской культуре подобная форма отказа воспринимается как неприемлемая, что приводит к непониманию и может способствовать возникновению конфликтной ситуации.

2. Традиционное приветствие у представителей иранской культуры происходит следующим образом: женщина с женщиной, мужчина с мужчиной – пожимают друг другу руки и два-три раза целуются в щеку. Опаздывая на занятие, иранские студенты приветствуют одногруппников согласно своим традициям, что недопустимо на занятии в российском университете.

3. Правило трех вопросов и отказов. Иранские студенты часто задают многократно один и тот же вопрос, получив отказ. Они считают, что после третьей просьбы, они услышат положительный ответ.

4. Опоздания на встречи. В Иране незначительное опоздание не воспринимается как нарушение норм и обычаев. В России к опозданиям на занятия преподаватели относятся крайне негативно.

5. Обращения к преподавателям, постороннему. У иранцев принято в официальной обстановке обращаться, называя ученую степень, фамилию с добавлением слов «господин или госпожа», например: *господин доктор Хуссейни, госпожа доктор Бахрани* и т.п. В России принято обращаться по имени и отчеству. При обращении студента к преподавателю в аудитории в Российской Федерации допустима только одна форма – имя и отчество. Иранские студенты обращаются у себя в стране, называя только статус, например: *профессор, преподаватель*. Иранские студенты для демонстрации уважения к своему преподавателю часто используют модель: профессор/преподаватель + фамилия, например: *профессор Мехрпарави*. Подобная лакуна вызывает конфликтные ситуации, вызванные элементарным незнанием особенностей

культур взаимодействующих стран. После революции в России утрачена универсальная форма обращения к постороннему, такая как «сударь» или «сударыня». Мы используем нейтральные для нас фразы: *молодой человек, девушка, мужчина* и т.п. Подобное обращение для иранцев – это демонстрация плохого воспитания и грубости, неуважения.

6. Искренность. Заведомо неправдивое высказывание, воспринимается россиянами как оскорбление. Сказать «неприятную» правду в Иране собеседнику – значит оскорбить его. Данная ситуация нередко бывает конфликтной в общении иранцев как со своими одноклассниками (из других стран), так и в общении с преподавателями.

Если преподаватель сможет объяснить на уроках русского языка данные спорные моменты в традициях наших стран, то в дальнейшем студенты смогут избежать будущих конфликтных ситуаций не только в ходе общения в стенах университета, но и в бытовых ситуациях.

Стоит отметить, что изучение иностранного языка в контексте диалога культур способствует воспитанию человека «мира», толерантного, который способен принять иную точку зрения на воспитание, образование, традиции, умеющего осуществлять межличностное и межкультурное общение, в том числе средствами изучаемого им языка.

Осуществление обучения и воспитания в контексте культуры, толерантности также активно способствует усвоению программы, повышению коммуникативно-познавательной мотивации. Данный вид обучения, обеспечивающий возможность одновременного обращения к языку и культуре различных стран, положительно воздействует на психологическое состояние студентов, что способствует не только формированию толерантности учеников к носителям иных культурных, религиозных, этнических традиций, но и быстрой и успешной адаптации в стране обучения.

Список литературы (Раздел III)

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Александрова, О.В. Единство прагматики и лингвопоэтики в изучении текста художественной литературы / О.В. Александрова // Проблемы семантики и прагматики: сб. науч. тр. – Калининград, 1996. – С. 3-7.
3. Ахманова, О. Словарь лингвистических терминов / О. Ахманова. – Москва: Советская энциклопедия, 1966.
4. Бабенко, Л.Г., Казарин, Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г.Бабенко., Ю.В. Казарин. – М.: Флинта, Наука, 2005. – 496 с.
5. Балашова Л.В. Метафора и языковая картина мира носителя слэнга (на материале прецедентного мира «Детство») // Вестн. ИГЛУ. Сер. Филология. 2008. № 2. С. 4–9.
6. Бекетова, А.П. Формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов телекоммуникационных специальностей в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед наук / А.П. Бекетова. – Екатеринбург, 2018.
7. Блинова, О. Мотивология и ее аспекты / О. Блинова. – Москва: Красанд, 2010.
8. Богомолов, А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект. Монография / А.Н. Богомолов. –М. : МАКС Пресс, 2008. – 320 с.
9. Болдырев, Н. Репрезентация знаний в системе языка / Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2007. – №4.
10. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
11. Борисова, Е.Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод: монография / Е.Б.Борисова. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2010. – 356 с.
12. Бринюк, Е.В. Текст как средство межкультурной коммуникации / Е.В. Бринюк // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2019. – № 2. – С. 19–27.
13. Бухарова А.А. Имя собственное как прецедентная номинация в составе лексико-грамматической конструкции XYZ // Вестн. МГЛУ. 2021. Вып.9 (851). С. 135 – 147.
14. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов // Избр. труды. – М.: Наука, 1980.

15. Волкова, Е.В. Эстетический анализ художественных произведений / Е.В. Волкова. – М.: Знание, 1974. – 50 с.
16. Воробьева, Е.В. Текст учебного издания по русскому языку как иностранному: текстоведческий, лингвокультурный и прагматический аспекты: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Е.В. Воробьева; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»]. – Мытищи, 2020. – 241 с.
17. Гак, В. Сопоставительная лексикология / В. Гак. – Москва: Международные отношения, 1977.
18. Галло, Я., Куприна, Т.В. Теоретические и практические аспекты обучения иностранным языкам в полилингвистическом контексте / Я. Галло, Т.В. Куприна // Обучение русскому языку как иностранному: современные технологии преподавания /под ред. Я.А. Галло. – Prešov, Univerzitna knižica Prešovskej Univerzity v Prešove, 2010.
19. Гантулга, Д. Философское учение арга-билиг и категория числа в культуре монголов / Д. Гантулга // Вестник АлтГТУ им. И.И. Ползунова. – 2010. – №1-2.
20. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Изд-во «Новое литературное обозрение», 1996.
21. Гемуев, И.Н. Социальная организация и общественный быт селькупов / И.Н. Гемуев // Народы Западной Сибири: Ханты. Манси. Селькупы. Ненцы. Эңцы. Нганасаны, Кеты. – Москва: Наука, 2005. – С. 351-356.
22. Горских, О.В. Национальная картина мира как основа формирования личности учащихся в процессе литературного образования / О.В. Горских // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. –2017. –№1.
23. Горских, О.В. Образовательный потенциал национально-культурных автономий: к вопросу о формировании национальной картины мира учащейся молодежи (на примере Томской области) / О.В. Горских // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2018. –№2.
24. Горских, О.В. Формирование национальной картины мира на занятиях литературного краеведения (на материале романа И. Эренбурга «День второй») / О.В. Горских, М.Е. Горских // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2019. –№1.

25. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: “Златоуст”, 2001. – 28 с. (В тексте ГСРКИ).
26. Демьянков В.З. Морфологическая интерпретация текста и её моделирование. М.: Изд-во МГУ, 1994.
27. Добровольский, Д.О., Караулов, Ю.Н. Ассоциативный фразеологический словарь русского языка / Д.О. Добровольский, Ю.Н. Караулов. – М.: Помовский и партнеры, 1994.
28. Дронов А.Ю., Бакленева С.А. Межкультурная коммуникация и принцип толерантности при изучении иностранного языка // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015008519><https://scienceforum.ru/2015/article/2015008519>
29. Жеребило, Т. Словарь лингвистических терминов и понятий / Т. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2016.
30. Жильцов, В.А. Электронные образовательные ресурсы на основе технологий виртуальной реальности при дистанционном коммуникативно-ориентированном обучении РКИ / В.А. Жильцов // Современные технологии в преподавании русского языка: К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – М., МПГУ. – 2020. – С. 386-392.
31. Жильцов, В.А., Виртуальная симуляция коммуникативной среды как самостоятельный модуль для дистанционных систем обучения РКИ / В.А. Жильцов // Слово. Грамматика. Речь. – 2015. – № XVI. – С. 224-227.
32. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М., 1982. – 159 с.
33. Зализняк, А., Иванов, В., Топоров, В. О возможности структурно-типологического изучения некоторых моделирующих семиотических систем / А. Зализняк, В. Иванов, В. Топоров // Структурно-типологические исследования. – Москва, 1962.
34. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
35. Инютина, Л.А., Куликова, Е.Ю., Сучкова, А.А., Шильникова, Т.С. Экспериментальный электронный многоязычный словарь военных терминов / Л.А. Инютина, Е.Ю. Куликова, А.А. Сучкова, Т.С. Шильникова. – Новосибирск: НВВКУ, 2017.

36. Инютина, Л.А., Шильникова, Т.С. Ассоциативный учебный словарь топографической лексики русского языка / Л.А. Инютина, Т.С. Шильникова. – Новосибирск: Манускрипт-СИАМ, 2019.
37. Каменева, Н.А. Роль социокультурных и этнолингвистических аспектов в формировании межкультурной компетенции / Н.А. Каменева // Информационные и коммуникативные технологии в русистике: современное состояние и перспектива: III Международная виртуальная научно-практическая конференция (25-28 мая 2010, Ереван). Сборник научных докладов. – Ереван, Лимуш, 2010.
38. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2007.
39. Караулов, Ю.Н. Общая и русская идеография / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1976.
40. Ключевые термины образовательных стандартов второго поколения // Словари онлайн. 2020. URL: <https://1288.slovaronline.com/>
41. Коатс Дж. Поколения и стили обучения Москва: МАПДО, Новочеркасск: НОК, 2011. – 121с.
42. Козлова Н.В. Символика чисел в культуре Китая и России / Н.В. Козлова, Ма Сяожань [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://amgpgu.ru/upload/iblock/71f/kozlova_n_v_ma_syaozhan_simvoli_ka_chisel_v_kulture_kitaya_i_rossii.pdf
43. Козловцева, Н.А. Использование технологии эдьютейнмента для повышения мотивации иностранных слушателей подготовительных факультетов российских вузов / Н.А. Козловцева // В сборнике: Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания : традиции и инновации сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференций молодых ученых с международным участием. Российский университет дружбы народов. – 2018. – С. 105-110.
44. Козловцева, Н.А., Овсий, Е.С. Методика применения диалогового тренажёра по русскому языку для начинающих в дистанционном обучении в период пандемии / Н.А. Козловцева, Е.С. Овсий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 2 (35). – С. 182-185.
45. Коржавин Н.М. Сплетения. Франкфурт, 1981.
46. Корчагина, Е.Л. Средства обучения в переходный период к инновационной образовательной среде / Е.Л. Корчагина // В книге: Русская грамматика 4.0 Сборник тезисов Международного научного симпозиума. Под общей редакцией В.Г. Костомарова. – 2016. – С. 726-730.
47. Кубрякова, Е. В поисках сущности языка. Когнитивные исследования / Е. Кубрякова. – Москва: Знак, 2012.

48. Кубрякова, Е. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. Кубрякова. – Москва: Языки славянской культуры, 2004.
49. Купина, Н.А. Основы стилистики и культуры речи / Н.А. Купина. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 295 с.
50. Купина, Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа / Н.А. Купина. – М.: Высшая школа, 1999. – 160 с.
51. Купина, Н.А. Филологический анализ художественного текста / Н.А. Купина. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 404 с.
52. Куприна, Т.В. Особенности интеграционного мультилингвизма в современном дискурсе / Т.В. Куприна // Преподавание русского языка как иностранного в поликультурном пространстве. – Prešov: Univerzitna knižica Prešovskej Univerzity v Prešove, 2012.
53. Кусков, М.И. Культурный компонент в формировании межкультурной компетенции / М.И. Кусков, С.Г. Безмен, Т.П. Бируля, Э.Е. Платонова // Асноўныя тэндэнцыі развіцця сучаснай беларускай культуры: мат. навук. канф. (Мінск, 23-24 лістапада 2011 г.) / Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў. – Мн., 2013.
54. Леонтьев, Э.П. Перспективы русского языка в современной Монголии / Э.П. Леонтьев // Terra Scimus: Сб. ст. по итогам Алтаеведческой научной ассамблеи «Алтай: Terra scimus», посвящ. рассмотрению проблемы «Культуры Алтая и алтайские языки: языковой менеджмент, маркетинговые стратегии, региональная идентичность» (21 октября 2020 г., Барнаул) / под ред. Н.В. Халиной и С.А. Манскова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2020.
55. Леонтьев, Э.П. Реализация гуманитарно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом» в Монголии (на примере Увурхангайского аймака, Арвайхээр) / Э.П. Леонтьев // Россия и Монголия в XX–XXI вв.: к 100-летию монгольской революции и установления дипломатических отношений: сб. науч. ст. / науч. ред. В.Н. Пармон, Б.В. Базаров, ред. коллегия А.М. Плеханова [и др.]; Правительство Республики Бурятия [и др.]. – Новосибирск: СО РАН, 2021.
56. Лобан Т.В. Прецедентный феномен как объект исследования // ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ ВЕСНІК МДПУ імя І. П. ШАМЯКІНА. 2016. №2(48).
57. Лотман, Ю. Структура художественного текста / Ю. Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1998.
58. Лотман, Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство, 2000. – 704 с.
59. Малинка, А. Лексическая номинация: ономаσιологический и когнитивный подходы / А. Малинка // Язык и культура. – 2011.- №4.

60. Мангус И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приёмов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (на примере учебников в эстонской школе): Дисс. ... докт. пед. наук. М., 2001.
61. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. С.87-89.
62. Мельчук, И., Жолковский, А. Толково-комбинаторный словарь современного русского языка. Опыт семантико-синтаксического описания русской лексики / И. Мельчук, А. Жолковский. – Вена, 1984.
63. Мещанинов, И. Общее языкознание / И. Мещанинов. – Ленинград, 1940.
64. Михалева, Л.В., Терехина Н.М. Использование современных средств наглядности при обучении иностранному языку / Л.В. Михалева, Н.М. Терехина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6 (24): в 2-х. – Ч. I. – С. 146-149.
65. Моазами, М. Культурные и психологические трудности изучения русского языка в мусульманской аудитории (на примере иранских учащихся) / М. Моазами, Т. Г. Ткач // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2011. – № 2. – С. 41-45.
66. Монгольские сказки / сост. Г. Михайлова; перевод с монг. – М.: Худ. лит., 1962.
67. Муйтуева, И.Н. Характеристика мифологического образа диких животных в устном народном творчестве алтайцев / И.Н. Муйтуева // Мир Большого Алтая. – 2019. – Т.5. – №3.
68. Мустайоки, А. Теория функционального синтаксиса. От семантических структур к языковым средствам / А. Мустайоки. – Москва, 2006.
69. Незнаева О.С. Способы актуализации прецедентных ситуаций в студенческой речи // Вестн. ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. 2018. № 4. С.63 – 65.
70. Николина, Н.А. Филологический анализ текста: учебное пособие / Н.А.Николина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
71. Новиков, Л.А. Художественный текст и его анализ / Л.А.Новиков. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 304 с.
72. Новый китайский лексический словарь. – Bei jing: «Shang wu», 2000. – 1321 с.
73. Овсий, Е.С. Учёт этнопсихологических особенностей китайских обучающихся при использовании коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному / Е.С. Овсий // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 77-79.

74. Одинцов, В.В. Стилистика текста / В.В.Одинцов. – М.: УРСС, 2004. – 264 с.
75. Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имен. М., 2006.
76. Петрикова, А., Куприна, Т.В., Галло, Я. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т.В. Куприна, Я. Галло. – М.: Русский язык, 2015.
77. Петрова Н.В. Эволюция понятия «прецедентный текст» // Вестн. ИГЛУ. 2010. С.176 – 182.
78. «Пороговый уровень. Русский язык. Том 1. Повседневное общение». – Франция, Страсбург; Издательство «Совет Европы Пресс», 1996. – 264 с.
79. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016 – 2020 гг.» №481 от 20 мая 2015 г.
80. Преображенский, А. Этимологический словарь русского языка / А. Преображенский. – Москва, 1910-1914.
81. Прокофьева, В.Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению / В.Л. Прокофьева // Иностранные языки в школе.– 1990.– № 5. – С. 41–45
82. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М., 2004.
83. Пунцагийн Алтанцэцэг Некоторые общие проблемы профессионально ориентированного обучения русскому языку в вузах Монголии / Пунцагийн Алтанцэцэг // Русский язык в постсоветском мире: уход и возвращение? Опыт Монголии: Мат. Междунар. науч.-практ. конф., Улаанбатар, 15-16. 09. 2010 г. / Сост., отв. ред. С. Панарин. – Улаанбаатар: Монгольский государственный университет науки и технологии, 2012.
84. Резаи Азин Марьям, Голестан Пейман Обучение культуре русского речевого общения в иранской аудитории // Высшее образование в России. 2018. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kulture-russkogo-rechevogo-obscheniya-v-iranskoj-auditorii>
85. Резаи М. А. Современная система обучения РКИ в иранских языковых университетах: проблемы и перспективы // Русский язык за рубежом №4, 2012. – с. 37-43.
86. Резолюция VI Международного педагогического форума «Русский язык и культура: взаимосвязи и взаимодействие» [Электронный ресурс] // URL: <https://ipf.herzen.edu.ru/rezoluciya/>
87. Рубинштейн С.Л. Человек и мир// Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.

88. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М.: АСТ-Астрель, 2002.
89. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. II. От стимула к реакции: Более 100 000 реакций / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М.: АСТ-Астрель, 2002.
90. Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений российских вузов: Сб. информационно-аналитических материалов / науч. ред. Л.А. Вербицкая; сост. А.В. Коротышев. – СПб.: РО-ПРЯЛ, 2017.
91. Серебренников, Б., Уфимцева, А. Языковая номинация. Общие вопросы / Б. Серебренников, А. Уфимцева. – Москва, 1977.
92. Ситдикова, Ф. "Передняя часть правого теленка" или ошибки машинного перевода (на основе анализа автоматических субтитров) / Ф. Ситдикова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – №2 (27).
93. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. – М., 2004.
94. Словарь ассоциативных норм русского языка / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1977.
95. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000.
96. Смолл, Г., Ворган, Г. Мозг онлайн: Человек в эпоху Интернета / Г. Смолл, Г. Ворган. – М.: Колибри, 2011. – 354 с.
97. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление// Вопр. языкознания. 1995. № 6. С. 17 – 29.
98. Тарасов, Е.Ф., Дронов, В.В., Ощепкова, Е.С. Учебный ассоциативный словарь русского языка / Е.Ф. Тарасов, В.В. Дронов, Е.С. Ощепкова. – СПб.: Златоуст, 2017.
99. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000.
100. Тимофеева, М. Интроспекция в лингвистике и языке / М. Тимофеева // Вопросы языкознания. – 2015. – №6.
101. Тюнькин, К.И. Комментарий / К.И. Тюнькин // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – Стлб. 691-693.
102. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – Москва, 1986.
103. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (с изменениями и дополнениями): <http://base.garant.ru/70291362>

104. Фролов, Б.Л. Представление о числе 7 у народов Сибири и Дальнего Востока / Б.Л. Фролов // *Бронзовый и железный век Сибири*. – Новосибирск: Наука, 1974.
105. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев, 1990. – 73 с.
106. Царевская, И. О лингвистической природе этимологических дублетов / И. Царевская // *Вестник МГУКИ*. – 2014. – №5 (61).
107. Цепов А.Л. «Перевернутый класс»//*Смоленский медицинский альманах* 2019 №3, стр 175-184
108. Черкасова, Г.А. Русский сопоставительный ассоциативный словарь / Г.А. Черкасова. – М.: ИЯз РАН, 2008.
109. Щерба, Л. Языковая система и речевая деятельность / Л. Щерба.- Ленинград, 1974.
110. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.
111. Юдакина С. И., Акутина С. П. Воспитание толерантности в процессе обучения иностранным языкам // *МНКО*. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-tolerantnosti-v-protssesse-obucheniya-inostrannym-yazykam-1>
112. Юдина Н.В. Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? М., 2010.
113. Янда, Л. Русские приставки как система глагольных классификаторов / Л. Янда // *Вопросы языкознания*. -2012. – №6.
114. Ярцева, В. Большой энциклопедический словарь "Языкознание"/ В. Ярцева. – Москва, 1998.
115. Ярцева, В. Контрастивная грамматика / В. Ярцева. – Москва, 1981.
116. Conen, A.D., Macaro, E. (eds). *Language learner strategies: thirty years of research and practice* / A.D. Conen, E. Macaro. – Oxford, 2002.
117. Gordon, V.N., & Steele, M.J. The advising workplace: Generational differences and challenges. *NACADA Journal*, 2005. 25(1), 26-30. <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Generational-issues-in-the-workplace.aspx>
118. Grenfell, M., Harris, V. *Modern language learning strategies in theory and practice* / M. Grenfell, V. Harris. – London, Routledge, 1999.
119. Gupta P., MacWhinney B. *Vocabulary Acquisition and Verbal Short-term Memory.: Computational and Neural Bases*//*Brain and Language*. – N.Y, 1997. – Vol. 59. – № 2. – Pp. 267-333.
120. Güldal, B. A comparative study on google translate: An error analysis of Turkish-to English translations in terms of the text typology of Katherina Reiss // *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*.-2019. – (Ö5).

121. Hairullin, R.Z. The specificity of the education process at the university in the multinational group. Teaching at the university level: Cross-cultural perspectives from the United States and Russia / R.Z. Hairullin. – USA: Charles C. Thomas Publisher, LTD. 2007.
122. Hargie, O., Dickson, D. Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice / O. Hargie, D. Dickson. – Routledge: London and New York. 2004.
123. Iniutina, L.A., Shilnikova, T.S. Teaching Russian as a foreign language in the modern educational paradigm: training dictionaries / L.A. Iniutina, T.S. Shilnikova [Electronic resource] // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 97: Technological Educational Vision : intern. conf. (TEDUVIS 2020). – Mode of access: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/08/shsconf_teduvis2020_01012.pdf . DOI: 10.1051/shsconf/20219701012.
124. Johanson, L. // Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler.-Ankara, 2014.
125. Kerimoğlu, C. Türkiye Türkçesinde Ettirgenlik // Turkish Studies. – 2009.
126. Kozan, O. Onomasyoloji: Kuramdan Bilime Doğru. Rus Dili Örneği.- Ankara, 2020.
127. Macaro, E. Learner Strategies in Foreign and Second Language Classrooms / E. Macaro. – London, Continuum, 2001.
128. Nişanyan, S. Çağdaş Türkçenin Etimolojisi. – İstanbul, 2018.
129. Oxford, R.L. Language learner strategies. What every teacher should know / R.L. Oxford. – Boston, MA, Heinle & Heinle Publishers, 1990.
130. Vlčkova, K. Strategie učeni cizimu jazyku: Dizertační práce / K. Vlčkova. – Brno, 2005.

Интернет-источники:

131. Национальный корпус русского языка: <https://ruscorpora.ru/new/>
132. Национальный корпус турецкого языка: <https://www.tnc.org.tr/tr/>
133. Этимологическая база данных индоевропейских языков: <https://www.etymonline.com/>

**ПАНДЕМИЯ-22:
ПРЕПОДАВАНИЕ, АНАЛИЗ, ДИСКУРС
В ЕСТЕСТВЕННОМ МНОГООБРАЗИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Монография

Том 2

Подписано в печать 30.05.2022.
Формат 60×90/16. Усл. печ. л. 35,0.
Тираж 1000 экз.

ООО «Русайнс».
117218, г. Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2.
Тел.: +7 (495) 741-46-28.
E-mail: autor@ru-science.com
<http://ru-science.com>