

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Факультет иностранных языков и регионоведения

На правах рукописи

Басова Ирина Анатольевна

**Методические основы обучения письменному
реферированию аудиотекстов в профильных языковых вузах**

Специальность 13.00.02. – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

ДИССЕРТАЦИЯ
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ
КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Е.Н. Соловова

Москва-2015

Содержание работы:

Введение.....	4
Глава I.	
Письменное реферирование как способ переработки звучащего текста.....	13
1.1 Характеристика реферирования как коммуникативного речевого процесса и речевого продукта в академической среде.....	13
1.2 Анализ ФГОС для ВУЗов с целью определения роли и места письменного реферирования звучащего текста в системе формирования интегративных академических умений.....	20
1.3 Аудиотекст как средство и объект обучения письменному реферированию.....	26
1.4 Умения, необходимые для успешного овладения реферированием звучащего текста.....	48
1.5 Реферат как продукт реферирования звучащего текста.....	56
Выводы по главе I.....	72
Глава II. Педагогические и методические основы разработки модульного курса обучения письменному реферированию аудиотекстов в языковом вузе.....	75
2.1 Общепедагогические основы модульного обучения.....	75
2.2 Методические основы разработки модульных курсов.....	95
2.3 Программа курса обучения письменному реферированию в языковом вузе (один семестр).....	123
Выводы по главе II.....	145
Глава III. Методика обучения письменному реферированию аудиотекстов в языковом вузе по предложенной программе.....	147
3.1 Разработка учебно-методического обеспечения одного модуля курса реферирования аудиотекстов.....	147
3.2 Организация и проведение опытного обучения письменному реферированию звучащих текстов по предложенной методике.....	168
Выводы по главе III.....	180

Заключение.....	181
Библиография.....	186
Приложения.....	203

Введение

Данное диссертационное исследование посвящено вопросу обучения студентов языковых вузов/ факультетов письменному реферированию аудиотекстов как общей тематики, так и содержащих профессионально-ориентированную информацию.

Актуальность данного исследования обуславливается тем, что:

1. Существующие методики обучения реферированию иноязычной литературы в большинстве своём рассчитаны на студентов неязыковых вузов (Вейзе А.А., 1993; Буданова Т.А., 2003; Маслова Н.М., 2006; Цибина О.И., 2000 и др.) и имеют в своей основе реферирование письменных текстов. Однако необходимость в исследованиях реферирования звучащих текстов существует, поскольку практически в любой учебной ситуации есть элемент реферирования звучащего текста. Присутствуя на иноязычных лекциях, докладах, презентациях, конференциях, необходимо уметь: слушать и понимать, делать записи, задавать вопросы уточняющего и иного характера, а также, будучи докладчиком, отвечать на вопросы; на семинарах и практических занятиях к вышеперечисленным добавляются умение отвечать на вопросы и давать разъяснения, соглашаться или не соглашаться, аргументировать свою позицию, вежливо прерывать собеседника, говорить с опорой или без опоры на записи, представлять результаты самостоятельной работы, в том числе и во время встреч с научным руководителем, и реагировать на комментарии устно или в письменной форме. Для написания академических текстов (эссе, доклад, отчёт, проект, курсовая/дипломная работа, тезисы научных докладов и т.д.) необходимы следующие умения: планирование, написание, проверка черновика; сужение/расширение темы, перефраз; структурирование и написание текста с соблюдением норм академического письма в данной языковой культуре; нахождение и анализ фактической информации, подтверждающей выдвинутые тезисы, и правильное её представление в тексте.

2. В настоящей работе реферирование рассмотрено одновременно и как коммуникативный речевой процесс и как речевой продукт, что является отличительной чертой настоящего исследования.

3. Развитие речевых навыков и умений реферативного изложения информации является важным условием подготовки специалиста любого профиля с точки зрения формирования его профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Эти навыки и умения необходимы для всех специалистов, работающих с иностранным языком, в том числе для переводчиков (последовательный устный перевод) и преподавателей, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, посещающих различные лекции и участвующих в конференциях.

4. Смысловая переработка текстовых, в том числе аудиоматериалов, с целью их реферативного изложения способствует развитию аналитических способностей (анализ, синтез, обобщение информации) и информационной культуры обучающегося.

5. Необходимо сказать о том, что в рамках работы над созданием новых стандартов высшей школы в соответствии с приказом ректора МГУ от 21 мая 2010 года в университете была создана комиссия по разработке образовательного курса, ориентированного на формирование компетенций выпускников МГУ в подготовке научных публикаций, изложений, представлений и обсуждений. В выводах комиссии подчёркивается, что умение правильно анализировать и представлять полученные данные, правильно оценивать публикации в своей предметной области, аргументировать и логически выстраивать систему доводов первостепенны.

6. Написание реферата прослушанного текста – одно из заданий, в течение многих лет предлагаемых выпускникам факультета иностранных языков и регионоведения МГУ на государственном экзамене по английскому языку, поскольку владение умениями данного вида речевой деятельности показательно с точки зрения владения иностранным языком в целом. Практический опыт обучения иностранному языку, практика устного

перевода и просто общения на иностранном языке убеждают в том, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Во-первых, оно характеризуется одноразовостью предъявления. Во-вторых, мы не в состоянии приспособить речь говорящего к своему уровню понимания. В-третьих, существует целый ряд объективных сложностей, препятствующих пониманию речи с первого раза. К ним относятся условия аудирования (внешние шумы, помехи, плохая акустика), индивидуальные особенности источника речи (незнакомые голоса, голоса детей и пожилых людей), трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала (большое количество незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул и специальных терминов). Таким образом, реферирование именно звучащего текста является одной из самых сложных разновидностей речевой деятельности, сочетая в себе рецепцию (восприятие речи на слух) и продукцию (создание вторичного реферативного текста).

7. Представляется важным также то, что недостаточно изучена проблема обучения реферированию студентов языковых вузов с учётом их коммуникативно-познавательных и профессионально-ориентированных интересов. Речь идёт о реферативном изложении содержания лекций, материалов конференций как на родном, так и на иностранном языках.

Целью настоящего исследования является определить специфику формирования и оценивания коммуникативно-когнитивных и речевых умений реферирования звучащего текста как самостоятельной разновидности речевой деятельности в академической среде и создать научно и методически обоснованную программу модульного курса обучения студентов языкового вуза письменному реферированию аудиотекстов.

Для осуществления поставленной цели решались следующие **задачи**:

1. Дать определение и характеристику реферирования как интегративного коммуникативного умения, как самостоятельной разновидности речевой деятельности в академической сфере общения.
2. Проанализировать нормативную базу по направлению «Лингвистика» (бакалавриат) для определения роли и места письменного реферирования звучащего текста в системе формирования интегративных академических умений.
3. Проанализировать речевые и коммуникативно-когнитивные умения, лежащие в основе реферирования, а также способы их формирования и оценивания.
4. Охарактеризовать аудиотекст как объект и средство обучения письменному реферированию в языковых вузах/ факультетах.
5. Разработать параметры и критерии оценивания итогового продукта реферирования.
6. Проанализировать теоретические основы разработки модульных курсов и создать научно обоснованную учебную программу курса обучения реферированию звучащих текстов.
7. Разработать учебно-методическое обеспечение одного модуля предложенного курса.
8. Организовать и провести опытное обучение по предлагаемой программе на факультете иностранных языков и регионоведения Московского Государственного Университета имени М.В. Ломоносова.

Решение поставленных задач осуществлялось при помощи следующих **методов:**

- *сравнительно-аналитический метод*, который при работе с источниками позволил найти сходства и различия между:

- 1) различными трактовками понятия «реферирование»
- 2) реферированием письменного текста и устного (звучащего) текста
- 3) различными продуктами реферирования;

- *формирующий эксперимент* – эмпирический метод научного исследования, позволивший изучить изменения в уровне знаний, умений, личностного развития обучающихся, прошедших предложенный курс обучения письменному реферированию аудиотекстов;

- *метод количественной и качественной интерпретации педагогических измерений*, подразумевавший обработку полученных данных, их интерпретацию и количественную репрезентацию.

Объект настоящего исследования – письменное реферирование звучащего текста как сложная разновидность речевой деятельности в академической среде и комплексное академическое умение.

Предмет исследования – научно и методически обоснованная методика обучения студентов языковых специальностей уровня В2/С1 (бакалавриат) письменному реферированию аудиотекстов в рамках модульного курса.

Гипотеза настоящего диссертационного исследования: поскольку реферирование звучащего текста представляет собой сложный коммуникативно-когнитивный процесс и одновременно речевой продукт этого процесса, то формирование умений письменного реферирования звучащего текста будет успешно при применении комплексного подхода к их развитию, а также при использовании научно обоснованного критериального подхода к отбору аутентичных текстов, при учете дидактического контекста моделирования курса в соответствии с требованиями к последующей профессионально-профильной деятельности студентов.

Научная новизна исследования состоит в том, что реферирование рассмотрено одновременно и как коммуникативный речевой процесс и как речевой продукт; выделены основные умения реферирования как необходимого компонента профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Теоретическая значимость исследования:

1. Дано лингводидактическое описание специфики реферирования звучащего текста.

2. Уточнено понятийное содержание определений «реферирование» и «реферат».

3. Выделены этапы работы с аудиотекстом с целью обучения студентов письменному аудированию воспринимаемого на слух текста, каждый из которых основан на формировании и отработке определенной группы умений/навыков.

4. Определены требования к продуцируемому тексту реферата академического текста, выполненного на базе звучащего материала.

5. Отобраны критерии и параметры оценивания итогового продукта реферирования звучащего текста.

6. Разработана научно обоснованная методика обучения письменному реферированию звучащего текста, предложены варианты стандартизации оценивания итогового продукта реферирования.

Практическая значимость работы состоит в том, что создана программа курса реферирования, методическое обеспечение курса. Эти материалы могут быть использованы в практике преподавания английского языка в высших учебных заведениях как в рамках курса общего английского языка, так и в рамках отдельного курса письменного реферирования аудиотекстов как на языковых, так и на неязыковых факультетах.

Структура диссертационной работы: диссертационное исследование состоит из введения, трёх глав, заключения и библиографии. Во введении обосновывается выбор объекта и предмета исследования, аргументируется актуальность темы, определяются цели и задачи исследования, раскрывается практическая значимость работы, определяется её структура.

В первой главе «Письменное реферирование как способ переработки звучащего текста» дана характеристика реферирования как коммуникативного речевого процесса и речевого продукта в академической среде, рассматривается аудиотекст как средство и объект обучения письменному реферированию в языковых вузах/факультетах. Речь идёт о формировании умений реферирования аудиотекстов на интегративном коммуникативно-когнитивном

уровне, а также критериях и параметрах оценивания итогового продукта реферирования. За основу приняты работы ведущих специалистов в области обучения иностранным языкам в целом, а также в области обучения как письменному так и устному реферированию: Абрамова В.Е., Абрамовой Л.А., Будановой Т.А., Вейзе А.А., Гальперина И.Р., Зимней И.А., Масловой Н.М., Соловьёва В.И., Чальян Л.Н. и др., а также исследования иностранных специалистов, таких как С. Chaudron, Donald B.Cleveland, T.Lynch, B.Kroll и других. В этой главе внимание также уделяется определению роли и места письменного реферирования звучащего текста в системе формирования интегративных академических умений.

Во второй главе «Педагогические и методические основы разработки модульного курса обучения письменному реферированию аудиотекстов в языковом вузе» дана общая характеристика модульного подхода к обучению как основе проектирования образовательного процесса (на основе анализа работ таких выдающихся исследователей в области модульного обучения, как Чошанов М.А., Юцявичене П.А., Russel J.D.); представлены теоретические и методические основы конструирования модульных программ и модулей. В последнем параграфе главы представлена созданная автором настоящего диссертационного исследования программа модульного курса обучения письменному реферированию аудиотекстов в языковом вузе (один семестр).

В третьей главе «Методика обучения письменному реферированию аудиотекстов в языковом вузе по предложенной программе» речь идёт о формировании умений письменного реферирования звучащего текста в рамках предложенной программы. Создаётся учебно-методическое обеспечение одного модуля курса. Далее приводятся результаты опытного обучения письменному реферированию аудиотекстов по предложенной методике.

В заключении содержатся общие выводы исследования, подводятся итоги и намечаются перспективы дальнейших исследований в данной области.

Библиография содержит список научной литературы, а также перечень словарей и справочников, использованных в работе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Письменное реферирование излагаемой устно информации является отдельной разновидностью речевой деятельности в академической сфере общения, предполагающим сформированность коммуникативно-когнитивных речевых умений иноязычного аудирования и письма. Оно имеет свои специфические характеристики и особенности процессуального и результативного аспектов, к которым следует отнести взаимосвязь двух видов речевой деятельности (аудирования и письма), процессуальную последовательность выполнения речевых действий в этой взаимосвязи, процессуальное движение от цели-задачи (понимание, осмысление значимой информации) к цели-результату (написание реферативного текста).

2. Выделенные на основе характеристик и моделей процесса письменного реферирования аудиотекста группы умений включают:

- умения, необходимые для аудирования (в том числе память, вероятностное прогнозирование, речевой слух, а также умение делить текст на смысловые отрезки, определять факты сообщения, устанавливать логические связи между элементами текста, определять главное и удерживать его в памяти, принимать сообщение до конца без пропусков и т.д.);

- речевые умения письма (лексические, синтаксические, структурно-композиционные);

- речевые умения (умения письма-фиксации ключевых слов, денотатных словосочетаний, информационных единиц; умения смысловой переработки зафиксированной информации и умения письма-порождения текста проблемно-обусловленного реферативного изложения);

- интеллектуальные умения оперативного характера (выделение, сравнение, анализ, конкретизация, обобщение).

3. В качестве объекта письменного реферативного изложения используется система тематически-организованных текстов, а в качестве продукта – вторичные тексты как фрагментарное или обзорное проблемно-ориентированное реферативное изложение.

4. При оценке текста реферата необходимо учитывать следующие параметры: информативная точность, адекватность, полнота и логичность изложения, объём, языковая грамотность (грамматические, лексические ошибки).

5. Коммуникативные цели профессионально-ориентированного обучения языку определяют выбор методического подхода, базирующегося на коммуниктивно-когнитивной концепции, которая предполагает ориентацию на личность студента, на развитие его интеллектуальных и познавательных способностей в процессе активной речевой и познавательно-поисковой (исследовательской) деятельности.

6. Построение программы курса письменного реферирования звучащего текста по модульному принципу позволяет повысить эффективность усвоения учебного материала за счёт его профессионально-прикладной направленности, визуализации информации, возможности для студентов приобретать знания/умения/навыки в своём темпе.

7. При обучении студентов языковых специальностей письменному реферированию аудиотекстов целесообразно выделять три цикла занятий, каждый из которых направлен на отработку конкретных умений и строится на определенной тематике общения.

Глава I. Письменное реферирование как способ переработки звучащего текста.

1.1 Характеристика реферирования как коммуникативного речевого процесса и речевого продукта в академической среде.

В теории и методике обучения и воспитания существует большое количество исследований, посвящённых проблемам обучения реферированию. Так, лингвистические особенности реферативного жанра рассматриваются в исследованиях Т.И. Ковальчук, В.П. Леонова, А.А. Вейзе на материале английского языка, В.Н. Соловьёва, Л.Н. Чальян на материале русского языка и многих других. Вопросам обучения аудированию с целью реферирования посвящён ряд диссертационных исследований (Н.Д. Зориной, С.Л. Бурлаковой, Л.А. Абрамовой, Л.А. Анисимовой). На основе анализа теоретического материала по проблемам реферирования представляется возможным сделать вывод о том, что среди исследователей нет единого мнения о том, что есть реферирование. Так, Цибина О.И. в диссертационном исследовании на тему: «Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе» определяет реферирование как «способ переработки текста при чтении, когда коммуникативная задача, стоящая перед читающим, заключается в **извлечении информации** из первоисточника и передаче её в форме вторичного текста». [Цибина, 2000:17]

Соловьёв В.И. определяет реферирование как «один из наиболее **эффективных способов переработки информации**, сущностью которого является поиск и выделение наиболее важной информации, содержащейся в реферируемом произведении и представление этой информации в краткой и удобной для дальнейшего использования форме». [Соловьёв, 1970: 25]

Абрамова Л.А. определяет реферирование как «**процесс сжатия** текстового документа и получения реферата, в котором сохраняется смысл оригинала». Отмечается, что в основе этого процесса лежат анализ и синтез, где анализ – «операция расчленения явления, свойства или отношений между

предметами на составные элементы, выполняемая в процессе познания и практической деятельности» [Абрамова, 1975: 11-12] . В приложении к реферированию текста анализ позволяет выделить наиболее ценную информацию, определить второстепенные сведения и данные, то есть совершить определённые аналитические операции, без которых невозможно извлечь основное содержание оригинала. Одновременно с процессом анализа текста происходит его синтез, то есть соединение в логическое целое той информации, которая получена в результате аналитических операций.

Карпова И.В. даёт следующие определение понятия реферирование: реферирование – **«активный коммуникативно-когнитивный процесс опосредованного общения, обуславливающий последовательный переход к реальной коммуникации в аутентичных ситуациях делового и научного партнёрства»** [Карпова, 2005: 38]. Когнитивный компонент в данном случае учитывает закономерности познавательного процесса и особенности мыслительной деятельности студента, а также отвечает за оптимальную организацию познавательной деятельности студента. Коммуникативный компонент рассматривается с точки зрения человеческого общения как индивидуального, социального и ситуативно-обусловленного обмена информацией.

На наш взгляд, данный подход (сбалансированное использование элементов коммуникативного и когнитивного подходов) к обучению в данном случае реферированию представляется целесообразным, так как он позволяет формировать коммуникативную компетенцию учащихся как способность и готовность общаться устно и письменно, непосредственно и опосредованно.

Существует два основных подхода исследователей к обучению реферированию. Первый связан с рассмотрением обучения реферированию как извлечению информации, актуальной для обучающегося как специалиста в определённой области знания. Так, например, Чальян И.Н. [Чальян, 1981:11] видит смысл учебного реферирования в возможности учащегося выбирать лишь нужную и доступную для него информацию.

Другой подход характеризуется рассмотрением реферирования как эффективного средства обучения языку. Так, Абрамова Л.А. основной задачей учебного реферирования видит научить студентов интерпретации текста, а именно «логико-смысловому преобразованию и комментированию лингвостилистических средств» [Абрамова, 1975: 9]. На наш взгляд, необходимо объединять эти два подхода, то есть рассматривать реферирование и как собственно цель обучения и как средство обучения иностранному языку в целом.

Некоторые исследователи называют реферирование коммуникативным видом речевой деятельности, наряду с чтением, аудированием, письмом и говорением. Вишняков С.А. отмечает что «реферирование как способ реализации коммуникативно-познавательной комбинации речевого общения будет характеризоваться всеми существующими признаками деятельности». [Вишняков, 1988: 86] Основным признаком является наличие следующих этапов деятельности:

1. этап ориентации, на котором происходит определение цели реферирования, осмысление его объекта, композиционной и смысловой структуры первоисточника, соотнесение полученных сведений со знаниями референта;

2. этап планирования, то есть составление плана реферата;

3. этап реализации, где осуществляется переформулирование и представление информации в более ёмкой форме с учётом семантических, структурно-композиционных, языковых особенностей текста реферата, его функционального назначения;

4. этап контроля, где соотносится результат с первичным замыслом, совершенствуется текст реферата.

Процесс реферирования можно представить следующим образом:

Первоисточник (исходный текст) ----- Реферат (вторичный текст)

1. восприятие первоисточника

2. анализ первоисточника

3. выбор информационных фрагментов

4. создание реферата (синтез полученной информации, перефразирование, интерпретация и т.д.) [Ковальчук, 1980]

Опираясь на эту схему, Ковальчук Т.И. следующим образом представляет этапы овладения репродуктивно-продуктивными умениями реферирования письменных текстов:

1. Умение сокращать текст путём исключения несущественных деталей.
2. Умение переструктурирования текста в логической последовательности.
3. Умения опосредованного общения с опорой на текст.

Ковальчук Т.И. предлагает в этой связи и другую схему реферирования как коммуникативного акта: автор – первичный документ (сообщение) – референт – вторичный документ (сообщение) – потребитель. Ковальчук Т.И. объектом исследования выбрала устное реферирование, однако, на наш взгляд, механизмы устного реферирования во многом сопоставимы с механизмами письменного реферирования. Различия принципиальны в основном на этапе продукции: студентам при создании реферата необходимо обладать развитыми умениями и навыками говорения, а именно умениями монологической речи; при создании письменного реферата – навыками и умениями письма.

Исследователь обращает внимание на тот факт, что схемы порождения речевого высказывания (как устного так и письменного) имеют:

- уровневую и иерархическую структуру;
- психологическую основу;
- операционную последовательность;
- моторную организацию.

Наше представление о способе воспроизведения, выражения и передаче мысли при реферировании имеет внутренний план и внешний. Во внутреннем плане трём смысловым единствам (восприятию, осмыслению, пониманию) будет соответствовать внутренняя речь, внутреннее проговаривание [Сабурова, 1993:109] или уровень перцептивно-моторный/ формирования мысли [Зимняя, 1981:61] в процессе анализа текста. К внутреннему плану также относят

механизмы прогнозирования, мышление и память. Несомненно, мышление и память максимально задействованы в механизме восприятия текста и его переработки.

Внешний план при письменном реферировании будет соответствовать письму. Письменное реферирование звучащего текста реализуется через аудирование и вместе с письмом организует коммуникативный акт.

Навыки и умения, присущие аудированию, реферированию и письму, служат основой для определения навыков и умений письменного реферирования звучащего текста, которые будут подробно рассмотрены в параграфе 1.4. настоящей главы.

Таким образом, каждый из исследователей делает акцент на одной из характеристик реферирования, мы же, обобщая вышеизложенное, приходим к следующей трактовке понятия реферирование, которая будет использована в настоящем исследовании:

***Реферирование** – процесс сжатия текстового документа и получения реферата, в котором сохраняется смысл оригинала. Это одна из самых широко распространенных форм извлечения информации, позволяющая специалисту при современном огромном потоке информации в кратчайший срок отобрать нужную. Сущность процесса реферирования заключается в выделении наиболее существенной информации первоисточника и представлении её в виде краткого связного текста в соответствии с языковыми и стилистическими особенностями текста на родном или иностранном языке. Необходимо отметить, что обучение реферированию с учётом социокультурного [Сафонова, 1993] и коммуникативно-когнитивного [Щепилова, 2003] подходов наилучшим образом способствует как профессиональному развитию, так и личностному совершенствованию студентов.*

Общеизвестно также, что одним из методов обучения иностранному языку в целом является развитие у студента умений аналитико-синтетической обработки информации на изучаемом языке. Под этим понимаются творческие

процессы, включающие осмысление, анализ и оценку содержания оригинального текста для извлечения необходимых сведений. Процесс реферирования текста способствует достижению этих целей, так как в его основе лежат два метода мышления: анализ и синтез. Очевидно, что недостаточно усвоить информацию оригинала в целом или по частям и научиться выделять главное в содержании (анализ), необходимо уметь кратко сформулировать это главное и представить в логической последовательности (синтез), таким образом создавая вторичный текст. Вторичные тексты служат для хранения, переработки и совершенствования первичной информации. Именно это назначение и определяет их существенную роль в обучении: создавая вторичные тексты, студент приобретает навыки самостоятельной обработки, кодировки и извлечения информации.

1.2. Анализ ФГОС для ВУЗов с целью определения роли и места письменного реферирования звучащего текста в системе формирования интегративных академических умений.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (далее ФГОС) определяет требования, обязательные при реализации основных программ начального, полного среднего и высшего профессионального образования (Федеральный Государственный Образовательный Стандарт, 2009).

Для анализа и определения роли и места письменного реферирования звучащего текста в системе формирования интегративных академических умений были отобраны следующие нормативные документы:

1) Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова для реализуемых программ высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (Уровни высшего профессионального образования: бакалавриат с присвоением квалификации (степени) «бакалавр», магистратура с присвоением квалификации (степени) «магистр») от 22 июля 2011г. № 729;

2) Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр») от 20 мая 2010г. № 541;

3) Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация (степень) «магистр») от 20 мая 2010г. № 540;

Для того чтобы выделить академические умения, необходимые для успешного выполнения учебных программ и курсов, имеет смысл рассмотреть основные компетенции («способность применять знания, умения и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности» [Макет, 2011: 8-9]) и виды деятельности, которыми должен владеть выпускник

(бакалавр или магистр) учреждения высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика».

Таблица 1. Компетенции и виды деятельности по направлению подготовки «Лингвистика».

<i>Компетенции и виды деятельности</i>	<i>ФГОС ВПО по направлению подготовки «Лингвистика»(бакалавр, магистр)</i>	<i>ОС МГУ имени М.В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика»</i>
Компетенции:	1) общекультурные компетенции (ОК); 2) профессиональные компетенции (ПК).	1) универсальные компетенции: а) общенаучные (ОНК); б) инструментальные (ИК); в) системные (СК). 2) профессиональные компетенции: а) общепрофессиональные (С-ПК)
Виды деятельности:	1) производственно-практическая деятельность; 2) научно-методическая деятельность; 3) научно-исследовательская деятельность; 4) организационно-управленческая деятельность	1) научно-исследовательская деятельность; 2) производственная прикладная деятельность; 3) проектная деятельность; 4) организационно-управленческая деятельность

Из содержания перечня компетенций и видов деятельности ФГОС ВПО по направлению подготовки «Лингвистика» выделим академические умения (Бабанский Ю.К.,1989; Б. Блум, 1956] и др.), необходимые для успешного выполнения программ и курсов (таблица 2). Далее обратимся к макету образовательного стандарта МГУ имени М.В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика» и определим дополнительные академические умения (таблица 3), которые можно выделить в перечне содержания компетенций и видов деятельности. Курсивом выделены умения, формированию которых во многом будет способствовать курс обучения письменному реферированию аудиотекстов.

Таблица 2. ФГОС ВПО «Лингвистика» и универсальные академические умения.

	ФГОС ВПО по направлению подготовки «Лингвистика»(бакалавр, магистр)	Универсальные академические умения
Компетенции	<p>-руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2, бак., маг.)</p> <p>-обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3, бак., маг.)</p> <p>-готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлением уважения к людям, готовностью нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений (ОК-4, бак., маг.)</p> <p>-владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи (ОК-7, бак., маг.)</p> <p>-умение применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, <...>(ОК-8, бак., маг.)</p> <p>-стремление к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; умение критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11, бак., маг.)</p> <p>-владение когнитивно-дискурсивными умениями, направленными на восприятие и порождение связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах (ПК-3, маг.)</p> <p>-умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения (ПК-9, маг.)</p> <p>-владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях (ПК-10, бак.)</p>	<p>-умение работать и взаимодействовать в коллективе;</p> <p><i>-анализ, обобщение, систематизация информации, постановка целей и выбор путей их достижения;</i></p> <p><i>-обучение, самоконтроль, постоянное саморазвитие для различных учебных и профессиональных целей;</i></p> <p><i>-умение логично представлять результаты проведенного исследования;</i></p> <p><i>-создание и редактирование текстов профессионального назначения;</i></p> <p><i>- умение определить норму в тексте и отклонения от нормы, проявляющиеся в тексте на уровне эксплицитно и имплицитно представленной информации;</i></p>

	<p>-умение работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний, синтаксического и морфологического анализа, автоматического синтеза и распознавания речи, обработки лексикографической информации и автоматизированного перевода, автоматизированными системами идентификации и верификации личности (ПК-21, бак, маг.);</p> <p>-умение работать с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний (ПК-26, бак.);</p> <p>-способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ПК-27, бак.);</p> <p>-умение эффективно строить учебный процесс на всех уровнях и этапах лингвистического образования (ПК-30, маг.)</p> <p>-умение использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме (ПК-32, бак.)</p> <p>-умение выдвинуть гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту (ПК-40, бак.);</p> <p>-владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования (ПК-41, бак.);</p> <p>-владение приемами составления и оформления научной документации (диссертаций, отчетов, обзоров, рефератов, аннотаций, докладов, статей) (ПК-41, маг.)</p> <p>- способность оценить качество исследования в данной предметной области, соотнести новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представить результаты собственного исследования (ПК-42, бак.).</p>	<p><i>-умение породить связные монологические и диалогические тексты в устной и письменной формах.</i></p> <p><i>-умение работать с электронными источниками информации, справочными материалами, базами данных и системами представления знаний, использование компьютера для обработки и получения информации;</i></p> <p><i>-умение использовать различные учебные пособия и материалы по определенной теме;</i></p> <p><i>-выдвижение гипотез, последовательная аргументация своего мнения, позиции;</i></p> <p><i>-умение составлять и оформлять научную документацию (статьи, доклады, аннотации, рефераты, ссылки);</i></p> <p><i>-соотнесение полученной информации, результатов исследования с уже имеющимися для оценки качества исследования;</i></p>
<p>Виды деятельности</p>	<p>-обработка русскоязычных и иноязычных текстов в производственно-практических целях (бак., маг);</p> <p>-экспертный лингвистический анализ звучащей речи и письменных текстов на любом языке в производственно-практических целях (бак., маг);</p> <p>-организация деловых переговоров, конференций, семинаров с использованием нескольких рабочих языков (бак., маг);</p> <p>-организация информационно-поисковой деятельности, направленной на</p>	<p><i>-умение работать с различными видами информационных источников;</i></p> <p><i>-профессиональный анализ устных и письменных текстов;</i></p> <p><i>-организация конференций, переговоров, семинаров с использованием иностранного языка</i></p>

	совершенствование профессиональных умений в области методики преподавания и перевода (mag).	
--	---	--

Таблица 3. ОС МГУ имени М.В. Ломоносова и универсальные академические умения.

	<i>ОС МГУ имени М.В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика»(бакалавр, магистр)</i>	<i>Универсальные академические умения</i>
Компетенции	<p>-умение, используя междисциплинарные системные связи наук, самостоятельно выделять и решать основные мировоззренческие и методологические естественнонаучные и социальные проблемы с целью планирования устойчивого развития (ОНК-1)</p> <p>-умение ставить и решать коммуникативные задачи во всех сферах общения, управлять процессами информационного обмена в различных коммуникативных средах (ИК-1)</p> <p>-владение иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, научной, профессиональной и социально-культурной сферах общения; владение терминологией специальности на иностранном языке (ИК-2)</p> <p>-владение коммуникативными стратегиями, риторическими приемами эффективного устного и письменного общения, стилистическими и языковыми нормами, используемыми в процессе коммуникации (ПК-4)</p>	<p>-стремление к продолжению образования и самообразованию в течение всей жизни;</p> <p><i>-владение нормами и терминологией специальности на родном и иностранном языке для эффективного устного и письменного общения в профессиональной среде;</i></p> <p>-использование междисциплинарных связей наук для решения профессиональных и учебных задач;</p> <p><i>-владение приемами устного и письменного общения, а также стилистическими и языковыми нормами в различных ситуациях коммуникации;</i></p> <p>-умение определить норму в письменном тексте и определить отклонения от нормы, проявляющиеся в тексте на уровне эксплицитно и имплицитно представленной информации;</p>
Виды деятельности	<p>-готовность к самостоятельному освоению инновационных областей и новых методов исследования (ПК-12);</p> <p>-способность к созданию, редактированию и систематизации всех типов деловой документации; публицистических, медийных и иных текстов; аналитических обзоров; публичных выступлений; сценариев информационных, культурных, образовательных компаний и т.п. (ПК-14).</p>	<p>-самостоятельный поиск новых путей и методов исследования;</p> <p><i>-создание, редактирование, реферирование различных типов академических текстов.</i></p>

Таким образом, выделенные курсивом универсальные академические умения, а именно:

- умение анализировать, обобщать, систематизировать информацию;
- умение логично представлять результаты проведенного исследования;
- умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения;
- умение определить норму в тексте и отклонения от нормы, проявляющиеся в тексте на уровне эксплицитно и имплицитно представленной информации;
- умение порождать связные монологические и диалогические тексты в устной и письменной формах;
- умение работать с электронными источниками информации, справочными материалами, базами данных и системами представления знаний;
- владение нормами и терминологией специальности на родном и иностранном языке для эффективного устного и письменного общения в профессиональной среде;
- владение приемами устного и письменного общения, а также стилистическими и языковыми нормами в различных ситуациях коммуникации;
- умение создавать, редактировать, реферировать различных типов академических текстов

связаны с умениями письменного реферирования аудиотекстов, которые позволяют более эффективно работать как с устными, так и с письменными источниками в различных академических ситуациях. Кроме того, в рамках сбора, анализа и структурирования информации при работе над научным исследованием умения письменного реферирования текста (особенно умения письма-фиксации и смысловой переработки текста) будут являться системообразующими.

На основе проведенного анализа макета образовательного стандарта и образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» можно сделать вывод о том, что в современных нормативных документах, определяющих содержание образования и требования к планируемым результатам учебной деятельности, большое внимание уделяется формированию и развитию академических умений, в т.ч. умений реферирования. Они позволяют студенту самостоятельно планировать учебный процесс в рамках образовательной программы и служат основой для успешного выполнения учебных заданий высокой когнитивной

сложности (анализ текстов источников, структурирование информации, работа с научной документацией и т.д.). Выделенные умения должны быть включены в обучение аудированию и реферированию; их необходимо отразить в рабочей программе курса реферирования аудиотекстов, формировать и развивать; в соответствии с ними разрабатывать методику обучения реферированию звучащих текстов.

1.3. Аудиотекст как средство и объект обучения письменному реферированию.

Как отмечалось выше, практический опыт обучения иностранному языку, практика устного перевода и просто общения на иностранном языке убеждают в том, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, который играет важную роль в процессе обучения иностранному языку.

В реальном общении нам приходится много слушать, и то, насколько точно и полно мы воспринимаем полученную информацию, может определить наши последующие действия. Научить студентов понимать звучащую речь любого уровня сложности — одна из важнейших целей обучения. Аудирование служит также мощным средством обучения иностранному языку, так как дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Классификация трудностей аудирования представлена Елухиной Н.В.: [Елухина, 1987:56]. Исследователь выделяет:

- 1) трудности, связанные с языковыми аспектами,
- 2) трудности, связанные с социокультурным компонентом коммуникативной компетенции.

Трудности первой группы (трудности, связанные с языковыми аспектами), в свою очередь, могут быть разделены на три подгруппы:

1. *Фонетические*. Под этим предполагается отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в потоке речи. Различаются два аспекта слуха: *фонематический* (восприятие отдельных языковых явлений на

уровне слов и структур) и *речевой*, который включает в себя процесс узнавания целого в контексте. Индивидуальная манера речи может быть очень разнообразной и представлять трудности для ее восприятия и понимания. Естественно, что любая индивидуальная особенность произношения, манера речи, тембр голоса, достаточно быстрый темп и определенные дефекты речи будут затруднять ее понимание.

2. *Грамматические трудности аудирования.* Ряд грамматических трудностей связан прежде всего с наличием аналитических форм, не свойственных русскому языку; к трудным явлениям следует отнести и грамматическую омонимию.

3. *Лексические.* Именно на наличие многих незнакомых слов учащиеся указывают как на причину неполного понимания текста.

Елухина Н.В. отмечает, что «основная сложность при восприятии иноязычной речи заключается в том, что языковая форма долгое время является ненадежной опорой для смыслового прогнозирования, потому что именно на ней концентрируется внимание учащегося, хотя изменить ее он не может» [Елухина, 1987:58]. Поэтому необходимо вырабатывать у студентов способность принимать информацию и при наличии незнакомых языковых явлений, путем ее фильтрации, селекции и приблизительного осмысления. Студентов необходимо специально обучать умению понимать на слух речь, содержащую незнакомую лексику.

Как отмечает Соловова Е.Н., невоспринятые или неправильно воспринятые части речевого сообщения (слово, словосочетание, фраза) восстанавливаются реципиентом благодаря действию *вероятностного прогнозирования* (способность предугадывать новое в опоре на уже известное), следовательно, нужно добиваться прогнозирования смысла высказывания, когда форма и содержание образуют полное единство.[Соловова, 2005: 113]

Также прослеживается четкая зависимость понимания устных сообщений от характера незнакомых слов. Очевидно, понимание текста, содержащего незнакомые слова возможно, если:

- Незнакомые слова не будут являться опорными (“смысловые вехи”- существенные для понимания содержания слова, чаще других частей речи существительные и глаголы, которые, оказавшись для реципиента неизвестными, могут существенно затруднить понимание текста).
- Незнакомые слова будут выступать в функции наименее семантически информативных элементов предложения, то есть понимание смысла будет зависеть и от синтаксической функции слова, и от того, как распределена коммуникативная нагрузка между членами предложения. Так, подлежащее, сказуемое, дополнение, являясь компонентами наиболее информативных связей, хорошо запоминаются и воспроизводятся.

Трудности второй группы (социокультурные) заключаются в следующем: обучаясь в условиях неаутентичной языковой среды, студент иногда не обладает необходимыми фоновыми знаниями (знаниями об окружающем мире применительно к стране изучаемого языка), поэтому он интерпретирует речевое и неречевое поведение говорящего-носителя языка с позиции своей культуры и своих норм поведения в определенных ситуациях общения. Это может привести к неправильному пониманию воспринимаемой информации и нарушению контакта.

Чтобы преодолеть эту трудность, язык, являясь феноменом определенной цивилизации, должен изучаться в контексте этой цивилизации. Данное положение находит отражение в социокультурном компоненте коммуникативной компетенции.

Следовательно, обучающийся должен обладать умениями воспринимать и понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации, для чего ему необходимы фоновые знания. Только обладая этими знаниями, слушатель может правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка.

Таким образом, наличие значительных и многообразных трудностей аудирования является бесспорным фактом. Очевидно, что для успешного

обучения аудированию нужна методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление.

Успешность обучения навыкам аудирования с целью их дальнейшего применения при реферировании во многом зависит и от особенностей предъявления аудитивного материала. Представляется необходимым перечислить эти особенности:

1.Количество предъявлений. Немаловажное значение имеет правильное решение вопроса о целесообразности повторного (или многократного) предъявления одного и того же речевого сообщения. Количество предъявлений ставится в зависимость от дальнейшей работы с текстом, вида аудирования, причем выбор оптимального варианта в определенной мере зависит от характера аудитивного материала и от языковой подготовки учащихся. [Соловова, 2005: 116] В случае, если речь идёт об обучении студентов языковых вузов/факультетов письменному реферированию звучащего текста, давать возможность студентам прослушать текст дважды представляется целесообразным лишь на начальном этапе курса. В реальных ситуациях (будь то лекции, конференции или просто живое общение) для аудирования характерна одноразовость предъявления информации.

2.Объем речевого сообщения не является стабильной величиной и определяется продолжительностью звучания, которая зависит от этапа обучения, сложности речевого сообщения и от источника информации. [Соловова, 2005: 116] Оптимальным размером звучащего текста в рамках разрабатываемого курса представляется текст от 5 до 10 минут, так как он не превышает возможности учащихся в удержании информации и позволяет развивать прогностические умения на уровне текста. В дальнейшем время звучания текста можно увеличивать до 15-20 минут, что готовит студентов к восприятию текстов длинных презентаций, лекций и т.д.

3.Принцип полезной избыточности предполагает наличие в тексте элементов, не связанных непосредственно с содержанием (вводные слова, паузы, повторы, синонимические выражения, переформулировки,

контактирующие слова, описание отдельных ситуаций с иных позиций, заполнители молчания и пр.). Это облегчает прогнозирование, улучшает деятельность памяти, оказывает положительное влияние при обучении аудированию. К избыточным принято относить и внеязыковые (паралингвистические) элементы речи, с помощью которых передается до 60% информации. Они вводят в ситуацию общения, уточняют содержание, способствуют удержанию внимания, усиливают понимание замысла высказывания. [Соловова, 2005: 117]

4. Опоры и ориентиры восприятия. В первую очередь сюда следует отнести интонацию, ритм, паузы и особенно логическое ударение. Они должны не только соответствовать содержанию, но и выполнять экспрессивную функцию речи, то есть выражать эмоциональное отношение говорящего к сообщаемым фактам и явлениям. При нейтральном, неакцентированном говорении понимание значительно снижается. Для выделения смысловых ориентиров также используются вводные слова, повторения, риторические вопросы и др. [Соловова, 2005: 117]

5. Темп речевых сообщений. Следует обратить внимание на то, что в выбираемых для учебного реферирования аудиотекстах темп речи должен быть естественным для носителя языка.

В заключение, вслед за Кириллиной Н.Ю. [Кириллина, 1998: 21] нам представляется целесообразным выделить факторы, определяющие успешность аудирования иноязычного текста с целью дальнейшего реферирования:

Объективные факторы зависят от:

- самого реципиента (от степени развитости речевого слуха, памяти);
- условий восприятия (темпоральной характеристики, количества и формы предъявлений, продолжительности звучания);
- лингвистических особенностей - языковых и структурно-композиционных сложностей речевых сообщений и их соответствия речевому опыту и знаниям учащихся.

2. Субъективные факторы зависят от:

- потребности студентов узнать что-либо новое,
- от наличия интереса к теме сообщения,
- от осознания объективной потребности в восприятии предъявляемой информации.

Необходимо сказать о том, что успешное овладение аудированием предполагает не только снятие или преодоление его трудностей, но и овладение набором умений. На основании анализа научных исследований в области методики обучения аудированию мы предлагаем следующий список умений, которые предположительно составляют исходный уровень владения аудированием, необходимый для дальнейшего реферирования звучащего текста и тесно связанных с умениями интерпретации и переработки текста:

- 1) Определять тему сообщения.
- 2) Выделять главную мысль.
- 3) Членить текст на смысловые куски, определять факты сообщения.
- 4) Устанавливать логические связи между элементами текста.
- 5) Отделять главное от второстепенного и удерживать в памяти главное, выделять смысловые вехи, определять смысловой центр фразы.
- 6) Воспринимать речь в естественном темпе.
- 7) Принимать и удерживать в памяти сообщение, предъявленное один раз.

Отбор аудиотекстов для реферирования связан с решением целого ряда вопросов: аутентичности, лексического и грамматического наполнения материала, тематической направленности, функционально-стилистической принадлежности, объёма текстов. Важным является соблюдение существующих в теории и практике обучения иностранным языкам требований как к отбору текстов, так и к самим текстам.

В том, что касается требований к отбору учебного материала в целом, большинство специалистов в области методики обучения иностранным языкам выделяют следующие: соответствие целям обучения, требованиям к уровню

сформированности компетенций, аутентичность, дидактическая ценность, прагматичность. Здесь представляется важным остановиться на некоторых из этих требований подробнее.

1. *соответствие целям обучения*, где цели обучения трактуются как совокупность образовательных и практических целей, направленных на получение информации, предметных и межпредметных знаний, и развивающих и воспитательных целей. [Соловова, 2008: 29]. Развивающие цели можно соотнести с формированием межпредметных и предметных навыков и умений (информационных, коммуникативных, учебных/академических), а также с развитием определённых мыслительных способностей, без которых невозможно эффективное применение полученных знаний с учётом поставленных задач и особенностей ситуации. Воспитательные же цели – желаемый итог или набор компетенций, связанный с готовностью и способностью к действию и взаимодействию с учётом принятых в обществе законов и норм поведения, сформированных морально-ценностных установок личности.

2. *соответствие требованиям к уровню сформированности компетенций*. Уровни владения иностранным языком были разработаны Советом Европы по современным иностранным языкам. Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment") отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. Компетенции в понятной форме определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

При разработке Европейской системы уровней проводились обширные исследования в разных странах, методики оценки были опробованы на

практике. В результате было достигнуто согласие по вопросу о количестве уровней, выделяемых для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им. Существует 6 крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутые уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления. Она начинается с разделения системы уровней на три крупных уровня - А, В и С. В рамках разрабатываемого курса нас интересует уровень владения языком С1.

Таблица 4.

А Элементарное владение (Basic User)	A1 Уровень выживания (Breakthrough)
	A2 Предпороговый уровень (Waystage)
В Самостоятельное владение (Independent User)	B1 Пороговый уровень (Threshold)
	B2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)
С Свободное владение (Proficient User)	C1 Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency) <i>Понимаю объемные сложные тексты различной тематики, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.</i>
	C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)

Введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности различных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения. Однако использование стандартных категорий при описании собственных программ способствует обеспечению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных учащимися на экзаменах.

Как отмечалось выше, предполагается, что уровень сформированности компетенций иностранного языка у студентов третьего курса языкового вуза не ниже B2+/ C1.

Для выбора конкретных целей обучения может потребоваться более подробное описание. Его можно представить в виде отдельной таблицы, отображающей основные аспекты владения языком:

Таблица 5

C1 (Уровень профессионального владения):

Понимание	Аудирование	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.
	Чтение	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности.
Говорение	Диалог	Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Я умею точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу.
	Монолог	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.
Письмо	Письмо	Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.

3. Немаловажным требованием к отбору учебного материала, наряду с соответствием целям обучения и требованиям к уровню сформированности компетенций, является *аутентичность*: структурная, лексико-фразеологическая, грамматическая, функциональная.

4. *Соответствие требованиям ФГОС ВПО и дидактическая ценность с точки зрения развития компетенций.* Поскольку понятие «компетенции» встречается в настоящей работе часто, представляется необходимым

представить достаточно подробную информацию о пяти базовых компетенциях, которые в совокупности должны обеспечить готовность выпускников различных учебных заведений (в нашем случае – языковых вузов/факультетов) к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества. Как отмечает Соловова Е.Н. [Соловова, 2008: 20], само название компетенций представляется условным, поскольку все они тесно перекликаются между собой, имеют много общих составляющих и, несомненно, взаимозависимы. Но бесспорно и то, что имея много общего, каждая из выделенных компетенций уникальна по-своему, и в основу её формирования должно быть положено достаточно дифференцированное понимание её сути.

I. Коммуникативная компетенция может, на наш взгляд, рассматриваться как ведущая, поскольку именно она лежит в основе развития всех других компетенций: информационной, социально-политической, готовности к образованию и саморазвитию. Предложенное В.В. Сафоновой определение коммуникативной компетенции как совокупности **языковой, речевой и социокультурной составляющих** [Сафонова, 1993:4] прочно закрепилось в отечественной методике и действующих стандартах и федеральных программах по иностранным языкам для средней и высшей школы. Языковая компетенция предполагает овладение определённой суммой знаний, умений, навыков, связанными с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой. Слова, грамматические конструкции, особенности интонации языка изучаются с целью преобразования их в осмысленное высказывание, то есть имеют чётко выраженную речевую направленность. Но речь всегда ситуативна, следовательно, необходима способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом.

В основе любой компетенции лежат знания, умения их использовать но «компетенция отличается от умений тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе

решения различных проблем, с наличием определённых морально-этических установок и качеств личности» [Зимняя, 2003: 63]. Анализ различных толкований понятия «социокультурная компетенция» позволяет говорить о том, что в основе данной компетенции лежат следующие моменты:

1) Умения выделять общее и культурно специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций;

2) Готовность представлять свою страну и её культуру с учётом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей/ читателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их за счёт адекватных средств речевого взаимодействия;

3) Признание права разных культурных моделей, а следовательно, норм жизни, верований и т.д. на существование. [Соловова, 1998: 26]

Принципиально важным для понимания целей современного образования является то, что любой специалист должен иметь достаточно высокий уровень данной компетенции в устной и письменной речи. Развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи должно рассматриваться не только как цель, но и как средство успешного овладения любыми предметными и над/межпредметными знаниями и умениями. Коммуникативную культуру необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с общенаучными, академическими и информационными умениями, готовностью к решению проблем одновременно на родном и иностранном языке в единой логике.

Важно отметить, что **профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя** (а многие выпускники языковых вузов становятся преподавателями) помимо собственно языковой, речевой и социокультурной составляющих, включает в себя: а) способность адаптировать свою речь к условиям разновозрастных и разноуровневых групп на изучаемом и родном языке; б) владение дискурсивными умениями вовлечения учащихся в процесс иноязычного общения с максимальной эффективностью для решения

комплекса учебных и педагогических задач; в) способность общаться на профессиональные темы с учётом особенностей аудитории.

III. Социально-политическая компетенция или готовность к решению проблем. Речь идёт не столько о реальной эффективности принимаемых решений, сколько о психологической готовности принимать их и брать на себя ответственность за принятие решения. Невозможно подготовить своих учеников к решению всех проблем личного, социального, академического и иного характера, однако преподаватель в процессе учебного взаимодействия может моделировать достаточно широкий ряд проблемных задач, формировать базовые рефлексивные умения, использовать необходимые алгоритмы деятельности входе выполнения типичных академических заданий. Как показывает практика, на уровне решения базовых академических задач даже студенты вузов не все знают, что необходимо предпринять, если возникает необходимость самостоятельно:

- восполнить пропущенный материал
- выбрать учебный курс
- сформулировать тему и определить возможные формы представления готового продукта проектно-исследовательской деятельности
- подготовить доклад для конференции
- составить библиографию и т.д.

IV. Информационная компетенция. Её суть можно определить как совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, а также умений находить нужную информацию с помощью различных источников, обрабатывать и оценивать её с точки зрения достоверности, важности, поставленных задач; использовать её для решения широкого спектра задач.

V. Готовность к образованию через всю жизнь. Это положение вытекает из всех ранее рассмотренных целей обучения и предполагает осознание человеком необходимости совершенствовать свои знания, умения, навыки на протяжении всей жизни.

Таким образом, на наш взгляд, тексты для аудирования с целью дальнейшего реферирования должны отвечать следующим требованиям: соответствие контексту деятельности, тематической ценности, предметной связности, количественной достаточности (4-5 текстов по одной теме), членимости, связности и завершённости. Тексты должны быть актуальны с точки зрения формирования смежных языковых/речевых навыков и умений, а также с точки зрения формирования социокультурной компетенции учащихся.

При представлении заданий на отработку умений аудирования с целью дальнейшего реферирования звучащего текста необходимо контролировать:

- а) наличие опор
- б) наличие чётких инструкций, чётко сформулированных вопросов
- в) наличие разных типов заданий
- г) направленность заданий на развитие творческого мышления студентов, умения логично и последовательно выражать своё мнение
- д) наличие элементов новизны/ проблемности в заданиях.

Поскольку в настоящем исследовании речь идёт об обучении студентов языковых специальностей, представляется важным определить **жанровую и функционально-стилистическую принадлежность текстов**, которые будут предлагаться для работы студентам в рамках курса, разрабатываемого в настоящей работе. На наш взгляд, не стоит ограничивать материал записями лекций и выступлений на конференциях (хотя, несомненно, умение работать с подобными текстами очень важно, и в программе разрабатываемого курса текстам лекций уделяется особое внимание). Мы считаем важным включать в программу всё разнообразие звучащих текстов, с которым может предстоять столкнуться студентам в их будущей профессиональной деятельности – это и художественные фильмы, и теле- и радиопередачи, и аудиокниги, и т.д. Такие тексты, несомненно, представляют особую сложность для изучающих язык, поскольку являются культурно специфическими, имеют свои жанрово-стилистические особенности и синтагматику.

Здесь представляется целесообразным привести **классификации функциональных стилей и регистров речи**, используемых в современных исследованиях и практических разработках. Ниже приводятся классификации, используемые на практике ведущими организациями, целью которых является фиксация и систематизация современного английского языка и создание так называемых «корпусов» современного английского речеупотребления. Первая классификация представляет собой перечень рубрикаций, по которым распределяется материал в языковом центре «The Survey of English Usage», существующем при кафедре английского языка Лондонского университета. Эта классификация отражает фактическую стратификацию английского языка, начиная с 1950 года.

Классификация 1.

Spoken

Dialogue (between equals/ between disparates)

Surreptitious (conversation face-to-face/ telephone conversation/ discussion in public)

Non-surreptitious (conversation face-to-face/ telephone conversation/ discussion in public)

Monologue (relatively spontaneous with script at hand)

Written

To be read aloud

Broadcast

Scripted speeches

Drama

Manuscript

Examination essays

Letters

Personal journals

Memos

Printed

Informative

Instructional

Persuasive

Imaginative

Следующая классификация также является рабочим списком, отражающим многочисленные ситуации общения. В ней представлено деление материала в том виде, как оно осуществляется в созданном под руководством профессора Гринбаума корпусе современного английского языка, именуемом ICE [International Corpus of English].

Классификация 2.

ICE Text Categories

Spoken

Dialogue

- private (direct conversations/ distanced conversations)
- public (class lessons/ broadcast discussions/ broadcast interviews/ parliamentary debates/ legal cross-examinations/ business transactions)

Monologue

- unscripted (spontaneous commentaries/ unscripted speeches/ demonstrations/ legal presentations)
- scripted (broadcast news/ broadcast talks/ speeches (not broadcast))

Written

I. non-printed

- non-professional writing (student untimed essays/ student examination essays)
- correspondence (social letters/ business letters)

II. printed

- informational /learned/ (humanities, social sciences, natural sciences, technology)
- informational /popular/ (humanities, social sciences, natural sciences, technology)
- informational /reportage/ (press news reports)
- instructional (administrative/ regulatory, skills/ hobbies)
- persuasive (press editorials)

- creative (novels/ stories)

Следующая классификация использовалась сотрудниками лингвистического отдела ВВС при лексикографической работе.

Классификация 3.

Oral style

- Conversation (surreptitious/ non-surreptitious)
- Spontaneous commentary (sport/ non-sport)
- Oration spontaneous
- Oration prepared

Written Style

- For spoken delivery (informative talks/ imaginative talks/ news/ stories/ formal scripted speeches/ drama)
- Non-printed (private letters/ business correspondence/ journals)
- Printed (learned arts/ learned sciences/ instructional/ press, general news/ press, specific reporting/ administrative and official language/ law and statutory language/ persuasive writing/ imaginative prose fiction).

Внимательное рассмотрение данных классификаций показывает, насколько велико разнообразие коммуникативных ситуаций, специфика которых требует выделения в самостоятельный регистр. Практически подобные классификации несомненно полезны, однако очевидно, что многие из рубрик перекрещиваются и повторяют друг друга, поскольку ситуативно-концептуальный подход и функциональный не получают последовательного разграничения.

Так, например, в классификации 1 разделы *drama*, *stories*, *imaginative writing* пересекаются, *scripted speeches* могут быть не только *informative* и *instructional*, но и *persuasive* и даже *imaginative*. В классификации 2 раздел *persuasive* включает только *press editorials*, в то время как элементы воздействия свойственны также и *creative texts*. Основная проблема, очевидно, состоит в том, что понятное желание распределить многочисленные произведения речи по рубрикам сложно осуществить без чёткого

разграничения ситуативно-концептуального подхода и функциональной специфики языковых единиц.

Вслед за Тер-Минасовой С.Г. [Тер-Минасова, 115] мы отмечаем, что «одним из главных условий повышения эффективности преподавания иностранного языка является отказ от попыток изучения «вообще» языка и чёткое определение того стиля изучаемого языка, который должен стать основой активного владения языком. Под функциональными стилями понимаются стили, дифференцируемые в соответствии с основными функциями языка. По определению академика В.В.Виноградова, «стиль – это общественно осознанная и функционально обусловленная, внутренне объединённая совокупность приёмов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа». [Виноградов, 1955: 73] Это определение, с некоторыми модификациями, является общепринятым в отечественном языкознании. Функциональные стили принято выделять согласно функциям языка. Мы в настоящей работе опираемся на подход к проблеме функциональных стилей, основанный на теории академика В.В. Виноградова, согласно которой «при выделении таких важнейших функций языка, как общение, сообщение и воздействие (в англоязычной традиции – *phatic, message, impact*), могли бы быть в общем плане структуры языка разграничены также стили: обиходно-бытовой стиль (функция общения); обиходно-деловой, официально-документальный и научный (функция сообщения) и художественно-беллетристический (функция воздействия). Они отчасти противопоставлены, но в значительно большей степени сопоставлены. Иногда они находятся в глубоком взаимодействии и даже смешении» [Виноградов, 1963: 6].

Важно отметить, что в этой по необходимости общей классификации функциональных стилей, одна и та же функция языка не только

дифференцирует, но и объединяет очень разные по своим языковым характеристикам функциональные стили. Только функция общения выделяет один стиль – обиходно-бытовой, две другие функции присущи разным стилям. Таким образом, три функции языка только в общем виде обозначают различительные признаки функциональных стилей, а последние, скорее всего, существуют в языке обособленно, выполняя наряду с языковыми, свои собственные функции.

Конкретно теоретическое изучение функциональных стилей, наиболее часто осуществляемое на материале научного и художественно-беллетристического стилей как русского, так и других языков, то есть изучение фонетических, морфологических, синтаксических и лексических свойств функциональных стилей, выявило глубокую языковую неоднородность, присущую каждому функциональному стилю. Эта неоднородность касается прежде всего указанных выше трёх функций языка. Как отмечает А.И. Комарова, «оказывается, что помимо элементов, соотносимых с функцией сообщения, в научной речи присутствуют черты, свойственные другим функциям (общения и воздействия), причём проявленность элементов разных функций может быть весьма различной в произведениях речи, даже близких по содержанию. Это делает научный регистр неоднородным в языковом плане» [Комарова, 2010: 63]

В монографии С.Г. Тер-Минасовой «Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков» была создана синтагматическая теория и разработан метод синтагматического анализа функционального стиля на материале стиля научной прозы (интеллективного стиля) и стиля художественной литературы (художественного стиля) английского языка. Обосновывая выбор функциональных стилей для анализа, С.Г. Тер-Минасова на основе обобщения материала предыдущих многолетних исследований в этой области языкознания, пишет, что важнейшими функциями языка являются функции сообщения и воздействия, «сложное диалектическое единство которых составляет сущность функции общения в широком смысле

слова» [Тер-Минасова, 1986: 11]. Научная проза служит образцом реализации функции сообщения, а в художественной литературе наиболее полное выражение находит функция воздействия.

В рамках предлагаемого в настоящем диссертационном исследовании курса студентам предлагается работать с разными функциональными типами текстов, однако шире других представлен научный текст. Более того, создаваемый студентами текст реферата – тоже научный текст. В связи с этим представляется важным рассмотреть некоторые особенности подобного рода текстов.

Сопоставление основных функциональных стилей – научного и художественного – показывает, что речь членится в них по-разному. Наблюдения, проведенные многим исследователями в процессе анализа обширного языкового материала функционального научного стиля свидетельствуют о том, что в данной сфере речеупотребления слово как заданная говорящему (пишущему) в своей своей монологической цельности единица языка отодвигается на второй план и оказывается как бы «растворенным» в сложных синтагматических последовательностях, которые вносятся в речь в качестве «заданных» языком единиц, прочно вошедших в обиход английской научной речи. В данном стиле речь фактически членится не на отдельные слова, а на разнообразные сложные функциональные эквиваленты слова, регулярно воспроизводимые в разных ситуациях общения. Сказанное наглядно подтверждается по мере перехода от предложения к сверхфразовому единству и далее – к тексту в целом. Известно, что предложение не существует само по себе, в изоляции, а только как часть синтаксических единиц более высокого порядка. Оно приобретает подлинный коммуникативный смысл только в составе более крупных единиц общения [Ахманова, 56]. Как показали исследования в этой области, основной информационной единицей научного текста является сверхфразовое единство, главной функцией которого является организация, передача и развитие информации. Поэтому именно в условиях сверхфразового единства более наглядно проявляются некоторые свойства

сложных номинативных единиц языка, в частности их способность служить реальным «строительным материалом» при построении разнообразных произведений речи в пределах функционального стиля научного изложения. Именно на этом, последнем, слое лексики мы и сосредоточим наше внимание, поскольку он является основополагающим для написания текста реферата.

С точки зрения общей тематической направленности, в составе общенаучной лексики в любом научном тексте отчетливо выделяются группа слов, объединенных представлением об активном воздействии на объект исследования, и группа слов, выражающих состояние (характеристику) предмета исследования. К первой группе относятся такие глаголы как to analyze, to accept, to concern, to confine, to define, to describe, to discuss, to examine, to explain, to illustrate, to recommend, to study и др., а также существительные approach, attitude, choice, influence и т.д. Ко второй группе слов относятся такие глаголы как to appear, to arise, to belong, to comprise, to constitute, to depend, to differ, to require, to vary и т.д., существительные: fact, idea, problem, question, issue, tendency и др., прилагательные acceptable, accessible, difficult, extensive, important, proper и др.

Выделяются в любом научном тексте также слова, употребляемые в тех случаях, когда в центре внимания находится сам исследователь. Это глаголы, называющие мыслительные процессы (to appreciate, to assume, to believe, to consider, to imply, to mean, to realize, to think, to regard, to understand), а также глаголы, выражающие разные виды производства речи – to ask, to answer, to reiterate, to repeat, to say, to state etc.

Таким образом, в научном тексте выделение отдельных слов, принадлежащих к слою общенаучной лексики, не представляет особой проблемы. Однако как отдельные лексические единицы общенаучные слова сами по себе не могут дать ясного представления о специфике речеобразования в функциональном стиле научного изложения, поскольку эти слова обнаруживаются и в других функциональных типах речи. Любой текст в своей общенаучной части – это совокупность разнообразных по структуре,

протяженности и лексическому наполнению синтагматических единиц, оформленных и объединенных в пределах каждого сверхфразового единства в соответствии с правилами синтаксиса. Среди этих синтагматических единиц значительное место принадлежит сложным номинативным единицам языка – словосочетаниям. Вследствие регулярного употребления и многократного воспроизведения в стиле научного изложения многие словосочетания воспринимаются как устойчивые «формулы» научной речи, не создаваемые каждый раз заново в процессе её построения, а вносимые в нее целиком, в готовом виде. Так, например, к ним относятся такие словосочетания как *to be generally recognized, to discuss a question, to be discussed time and again, to formulate clearly and conclusively, to be confined to...., to offer a practical solution, to concern oneself with, in the proper sense of the word* и многие другие. При анализе больших массивов речевого материала научного стиля обращает на себя внимание высокая степень повторяемости также своеобразных комплексов, выходящих за рамки словосочетаний в силу того, что они образованы на основе предикативной связи (*we do not mean to say...., this brings us to..., it is usually assumed that* и др.). Подобные единицы, наряду со словосочетаниями, относятся к номинативным средствам языка, которые мы используем при необходимости построить конкретное речевое произведение для передачи определенного научного содержания. Главными причинами предпочтительности использования в качестве предельных составляющих научной речи раздельно-оформленных номинативных единиц по сравнению с отдельным цельнооформленным словом большинство исследователей называют стремление к точности и однозначности передаваемой информации, к повышению смысловой емкости высказывания, а также регулярную соотнесенность определенных типовых элементов содержания научных текстов с их языковым выражением. Получая постоянное воспроизведение в речи участников научного общения, предельные синтагматические единицы научной речи складываются в устойчивую систему языковых средств, которыми взаимно владеют и пользуются общающиеся в процессе научной деятельности

(«shared code»). Репродуктивный характер предельных составляющих научной речи можно рассматривать как отличительный признак научного стиля и, следовательно, как одно из средств стилистической дифференциации речи. Владение студентами данной лексикой, несомненно, поможет им в успешном выполнении задания на прослушивание научного текста с целью дальнейшего составления реферата.

В заключении необходимо сказать о том, что в пределах дихотомии художественная/нехудожественная речь стиль научного изложения оказывается своеобразной точкой отсчета, той основой, над которой надстраиваются функциональные разновидности этих основных типов речи. По мере перехода к более творческим, своеобразным формам языкового общения «семиотические» свойства используемых в них языковых единиц убывают и, соответственно, возрастает количество оригинальных, индивидуально-авторских способов выражения как, например, в движении от собственно научного стиля к таким его разновидностям, как научно-популярный и научно-публицистический. С текстами этих стилей студентам также придется работать в рамках предлагаемого курса.

1.4. Умения, необходимые для успешного овладения реферированием звучащего текста.

Поскольку процесс реферирования звучащего текста, сочетая в себе рецепцию и продукцию, является сложной разновидностью речевой деятельности и включает в себя восприятие первоисточника на слух, анализ первоисточника, выбор информационных фрагментов и создание реферата, то к речевым умениям, которые необходимо развивать для успешной реализации этого процесса, относятся:

1) речевые умения

-умения аудирования, о которых речь шла в параграфе 1.3.

-умения письма (порождение текста проблемно-обусловленного реферативного изложения)

2) когнитивно-речевые умения письма-фиксации (ключевых слов, денотативных словосочетаний, информационных единиц)

3) когнитивные умения смысловой переработки зафиксированной информации.

При выборе звучащих текстов для реферирования необходимо учитывать **отличия восприятия на слух академических текстов от восприятия текстов любого другого характера** [Lynch T., 1983: 152-163], такие как:

I. Обычно для восприятия лекции или доклада (особенно в контексте учебной ситуации в школе, когда для учащихся подобный вид работы не является традиционным) требуется некая фоновая информация, поэтому при обучении рекомендуется или давать ученикам определённую тему для исследования в качестве домашней работы, или предоставлять специально отобранный материал для работы. Подобная практика существует при обучении студентов по программе MBA, когда студенты приходят на лекции, предварительно ознакомившись с большим количеством материала по теме лекции, что представляется логичным и целесообразным.

II. При восприятии лекции очень важно уметь отделить главное от второстепенного, сделать определённые записи, чтобы потом по ним воспроизвести информацию.

Можно выделить следующие этапы **работы над записями**: запись ключевых слов; фиксирование основных идей в порядке от наиболее к наименее важным; выделение тех моментов, которые необходимо будет подчеркнуть в тексте реферата; повторный анализ своих записей (добавление, удаление каких-либо пунктов).

Формы записи являются комплексным умением, требующим активизации процесса понимания и отбора информации, а также включающим письменное фиксирование отобранной информации [Piolat, Olive, Kellogg, 2005, 291]. Под записями следует понимать краткое изложение материала-источника, создаваемое с помощью письменной фиксации при одновременном прослушивании, изучении или наблюдении [Piolat, 2005: 292]. Их функция сводится к сбору информации, представленной в лекции, книге или в любом другом источнике, требующем обработки и запоминания.

Как отмечает Роберт Джордан, на этапе прослушивания лекций, участия в семинарах и дискуссиях, «формы записи являются основным и наиболее удачным способом организации» [Jordan, 1997: 188] информации, так как они:

- представляют собой язык символов и знаков;
- позволяют упростить обработку информации;
- способствуют поддержанию достаточного уровня внимания слушающего/читающего.

Существуют несколько распространённых техник ведения записей (note-taking techniques). Среди них можно выделить такие как:

- использование телеграфического языка (telegraphic language), когда конспектируя информацию слушающий опускает такие элементы языка как артикли, предлоги, местоимения, глагол to be и, обобщая услышанное в нескольких предложениях, записывает эту информацию своими словами;

- использование символов и аббревиатур (using symbols and abbreviations), как общепринятых (e.g. = for example), так и своих собственных (например, < = is less than);

- конспектирование как содержания, так и структуры лекции, используя для этого пространство листа (using space to show organizational structure). Например, основные мысли, утверждения записываются справа, а слева – аргументы в их подтверждение.

Другой способ – составление диаграммы (mapping), что позволяет людям с доминирующим визуальным способом восприятия легче ориентироваться в информации. Традиционно формы записи имеют линейную структуру, где каждая идея вертикально фиксируется вслед за предыдущей. Например, использование плана, заголовков, числовых пометок, подчеркивания, аббревиатур и т.д. Одним из несовершенств данного типа записей является чрезмерная длина, в то время как для активизации необходимых знаний требуется всего 10 процентов от общего числа записей [Jordan, 1997]. «Ментальные карты» (mindmaps) [Jordan, 1997: 18] – это альтернатива линейной структуре. Процесс записи начинается с заголовка, помещенного в середине страницы, от которого ветвями расходятся ключевые слова и связанные с темой графические изображения.

К другим нелинейным техникам записей можно отнести: объединение в кластеры (clustering), метод Корнелла (Cornell system), принцип пирамиды (pyramid principle), семантическая сеть (semantic network) и другие [Makany, 2008,3]

- уделение особого внимания примерам (recognising examples). Примеры, приводимые лектором/ говорящим, обычно помогают понять суть того, что он/она имеют в виду. Если примеры существенны и лаконичны, то их стоит записывать.

III. К важнейшим умениям при восприятии лекций относятся: умение определить основные идеи и аргументы, приводимые в их поддержку; восприятие терминов, профессионально-специфичной лексики на основе

существующих фоновых знаний; умение следить за говорящим в предлагаемом темпе.

В американской традиции принято **выделять три типа лекции** [Evans, 2003: 152-153]:

1) лекции, суть которых состоит в зачитывании заранее подробно прописанного текста лекции с бумаги (reading style lectures);

2) лекции, читаемые в разговорном стиле (conversational style lectures);

3) лекции, читаемые в риторическом/ ораторском стиле (rhetorical style lectures).

Отмечается, что в каждой ситуации и для каждой темы лектор может выбрать тот или иной стиль; об однозначных преимуществах или недостатках каждого из трёх стилей говорить не представляется целесообразным. Однако важно, что для каждого типа лекций студент может выбрать удобный ей/ему вариант письма-фиксации [Ur, 2003: 174]. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что развитие умений сокращённой записи информации оригинального текста является важнейшей задачей старшей ступени обучения иностранному языку не только в связи с тем, что это необходимо для создания реферата прослушанного текста, но и в связи с тем, что в процессе работы специалисту необходимо не только умение понять прочитанное или услышанное, но и зафиксировать его в той или иной форме в зависимости от практической ценности информации и нужд её дальнейшего использования.

Итак, мы рассмотрели **умения аудирования и умения письма-фиксации**, необходимые для успешной реализации процесса создания реферата исходного звучащего текста. Как отмечалось выше, к двум другим группам умений, необходимых для реферирования аудиотекстов, относятся умения смысловой переработки зафиксированной информации и умения письма (порождение текста проблемно-обусловленного реферативного изложения).

Говоря о речевых умениях смысловой переработки текста, необходимых в процессе реферирования звучащей информации, прежде всего следует отметить интеллектуальные умения оперативного характера/ способы интеллектуальной деятельности (выделение, сравнение, анализ, конкретизация, синтез, обобщение). Анализ и синтез здесь представляются ключевыми умениями, где анализ – процесс мысленного и фактического разложения целого на составные части, а синтез – процесс объединения познанных в результате анализа элементов в единое целое. Развитие этих навыков безусловно необходимо для успешного реферирования аудиотекста.

Необходимо еще раз отметить, что возможность выражать одну и ту же мысль разными словами лежит в основе компрессии материала при реферировании. В содержании каждой мысли всегда есть главное и второстепенное, есть причины и следствия, есть логические посылки и есть логические выводы. Все эти элементы составляют содержание всего сообщения, реферат же призван передать не всё сообщение, а лишь основную информацию, содержащуюся в нём. Так, Вейзе А.А. отмечает, что «если следствия не имеют существенного значения для практического использования, то в реферате они не находят своего выражения, точно также могут опускаться различные посылки при сохранении вытекающих из них выводов». [Вейзе, 1982:161]

В ходе реферирования всегда выполняются две задачи: - выделение основного и главного; - краткое формулирование этого главного. Таким образом, сокращение исходного материала идёт двумя путями: по пути отсеивания второстепенного и несущественного и по линии перефразирования главной мысли в краткую форму речевого произведения.

Экспериментально установлено, что для успешного выполнения этих двух задач в рамках письменного реферирования звучащего текста и в рамках чтения необходимо пользоваться приблизительно одинаковой последовательностью действий. Сначала мы рассмотрим последовательность действий при чтении с

целью реферирования, далее – при аудировании с целью реферирования, что позволит нам определить общее и увидеть различия между этими двумя процессами.

Для успешного выполнения реферирования письменного текста рекомендуется придерживаться **следующей последовательности шагов**: [Брискина, 2005; Буданова, 2003; Гиндин, 1972; Матулевич, 2007 и др.]:

1. Преподаватель совместно со студентами устанавливает цели и задачи обучения данному виду компрессии иноязычной литературы в системе комплексной подготовки специалиста. Определяется текстовый материал для групповой и самостоятельной работы студентов.

2. Проводится беглый просмотр текста, ознакомление с общим смыслом, определение основной идеи.

3. Текст читается вторично более внимательно для ознакомления с общим содержанием и для целостного восприятия. На данном этапе определяются значения незнакомых слов по контексту. Необходимо досконально понять все нюансы содержания.

4. Студенты выполняют задания и упражнения, подводящие к реферированию, такие как:

- найдите в каждом абзаце предложение, высказывание, которое может служить заголовком абзаца;

- найдите и отметьте абзацы, содержащие самую важную информацию;

- обобщите 3-5 предложений (или абзац) в одно;

- найдите в каждом абзаце главную, основную информацию и дополнительную, разъяснительную.

5. На этом этапе начинаются аналитические операции с текстом. Проводится смысловой анализ текста с целью выделения абзацев, содержащих информацию, которая подтверждает, раскрывает или уточняет заглавие текста, а, следовательно, и основную тему. Абзацы, содержащие информацию по теме, отмечаются знаком «+», где нет существенной информации «-». Абзацы, требующие проведения дополнительного анализа, отмечаются знаком «?».

6. Распределяется весь материал на три группы по степени его важности:

а) выделение наиболее важных сообщений, требующих точного и полного отражения в реферате б) выделение второстепенной информации, которую следует передать в сокращенном виде в) выделение малозначительной информации, которую можно опустить.

7. Определяется ключевая мысль каждого абзаца, отмеченного знаком «+».

Таким образом составляется логический план реферата.

8. Собственно написание реферата.

Основные различия в этапах работы над звучащим текстом по сравнению с письменным текстом будут связаны с тем, что звучащий текст характеризуется одноразовостью предъявления (в учебных ситуациях возможно прослушивание текста два раза), а следовательно подробный анализ каждого абзаца невозможен. Немаловажно также то, что при работе с аудиотекстом студенты могут опираться только на память и/или на записи, сделанные во время прослушивания. **Таким образом, последовательность действий для успешного реферирования звучащего текста, на наш взгляд, будет следующей:**

1. Первое прослушивание текста, ознакомление с общим смыслом, определение основной темы текста.

2. Второе прослушивание (если текст предъявляется один раз, этот этап становится первым), определение ключевой мысли каждой из частей текста. Таким образом, составляется логический план текста. Желательно все пункты плана формулировать назывными предложениями, оставляя на бумаге после каждого пункта плана свободное место для последующего формулирования главной мысли этого раздела. Назывные предложения плана легче всего преобразовать в предложения, формулирующие главную мысль каждого раздела и важнейшие доказательства, подкрепляющие эту мысль, что и составляет сущность самого реферирования. Главная мысль и доказательства записываются одним или двумя краткими предложениями. Завершив таким образом обработку всех пунктов плана, необходимо сформулировать главную

мысль всего первоисточника, если это не сделано самим автором. Также необходимо постараться определить значения незнакомых слов по контексту.

На этом этапе в процессе обучения студентам целесообразно предлагать выполнение заданий, подводящих к составлению реферата, во многом похожих на упражнения, выполняемые при реферировании письменного текста, однако имеющих свои особенности, например:

- найдите в каждой части звучащего текста предложение, высказывание, которое может служить заголовком;

- определите количество важных фактов, излагаемых в звучащем тексте;

- обобщите 3-5 предложений в одно; найдите в определённом абзаце главную, основную информацию и дополнительную, разъяснительную (в этом случае на начальном этапе необходимо предоставить студентам опору в виде письменного варианта одной из частей предлагаемого на аудирование текста.

3. Распределение всего материала на три группы по степени его важности:

- а) выделение наиболее важных сообщений, требующих точного и полного отражения в реферате б) выделение второстепенной информации, которую следует передать в сокращённом виде в) выделение малозначительной информации, которую можно опустить. Этот этап полностью совпадает с работой над письменным текстом.

4. Составление реферата, о чём подробно речь пойдет в **параграфе 1.5.** настоящей главы, как и об умениях письма, необходимых именно для составления реферата звучащего текста.

Подготавливая текст реферата, как и любой другой письменный текст, автор должен помнить о назначении данного текста, учитывать характер читающей аудитории и соответственно выбирать языковые средства. Практически те же требования предъявляются и к устной монологической речи. Устный монолог, как и письменный текст, должен быть целенаправленным, логичным, законченным, непрерывным, выразительным, самостоятельным. Структурное оформление и выбор языковых средств должны соответствовать его задаче, характеру аудитории и т.д.

Однако есть существенные отличия устного монолога от письменного текста:

1) Написанный текст, предъявляемый читателям, уже не подлежит изменениям. Читающий данный текст может сам выбирать стратегии и скорость чтения. Устный же текст мимолётен. Слушающий должен приспособливаться к манере речи и языку говорящего (о трудностях аудирования подробно речь шла в параграфе 1.3. глава I).

2) В устной речи автор может позволить себе определённую избыточность: повторы, паузы, отступления, вводные слова и т.д. Письменный текст более сжат, а отсюда и более плотен информативно.

3) Автор письменного текста работает автономно, далеко не всегда знает свою аудиторию, в то время как говорящий имеет непосредственный контакт с ней, мгновенно получает обратную связь и может по ходу корректировать свой текст.

4) Письменный текст композиционно гораздо более структурирован и организован. Как правило, на его создание требуется больше времени. При этом иногда быстрее получить информацию из письменного источника, чем слушать то же самое сообщение устно.

5) Письменные тексты предполагают более жёсткие требования к сохранению информативности языка. В устной речи допускаются диалектные и региональные отступления от нормы, использование так называемого разговорного стиля. В письменных текстах есть свои нормы допустимости. Студенты их часто нарушают, допуская таким образом целый ряд не только дискурсивных ошибок, но и ошибок социокультурного плана.

На разных этапах содержание обучения письму различны. На начальном и среднем этапах обучения в школе письмо рассматривается исключительно как средство обучения; на старшем и в вузе – и как средство, но в большей степени как цель обучения. Выше речь уже шла о формировании навыков письма-фиксации. Сейчас нас интересует итоговая стадия формирования навыков

письма – всевозможные трансформации текста и написание собственных речевых произведений.

1.5. Реферат как продукт реферирования.

Говоря об определении понятия «реферат», нельзя не отметить, что несмотря на многочисленные исследования реферата как информативного жанра, единого определения этого понятия нет, что, прежде всего, связано с его многофункциональностью.

В настоящее время наметились две основные тенденции в понимании реферата как типа текста:

1) В современной информационной деятельности реферат рассматривается как краткое изложение в письменном виде содержания книги, учения, научной проблемы, результатов научного исследования, а также доклад на определенную тему, освещающий ее на основе обзора литературы и других источников. Иными словами, под рефератом понимается результат реферирования.

2) В средних и высших учебных заведениях зачастую под рефератом в основном понимается творческая работа учащегося или студента, в которой на основании краткого письменного изложения и оценки различных источников проводится самостоятельное исследование определенной темы, проблемы.

Учитывая сложившееся в школе и вузе представление о реферате как о самостоятельной творческой работе, основанной на изучении различных первоисточников, можно выделить следующие отличия учебного реферата от реферата, понимаемого как результат реферирования:

- учебный реферат создается на основе изучения нескольких первоисточников, тогда как реферирование проводится на основе одного исходного текста;

- учебный реферат является «первичным текстом», результатом творческой переработки текстов первоисточников, в то время как результат реферирования представляет собой «вторичный текст», кратко излагающий содержание реферируемой работы;

- тема учебного реферата выбирается на основании самостоятельных творческих изысканий учащегося и преподавателя, а о теме продукта

реферирования говорить не имеет смысла, поскольку она не может быть самостоятельной и независимой и всегда должна быть посвящена тому, о чем повествует исходный первичный текст;

- цель, заявленная в учебном реферате ставится самостоятельно, тогда как целью реферирования может быть только краткая и точная передача содержания исходного текста;

- в учебном реферате подразумевается и приветствуется выражение учащимся или студентом собственного отношения к положениям первоисточников или оценка излагаемого текста, в то время как реферирование исключает оценку и выражение личной точки зрения автора.

Таким образом, одно название – два разных типа текста (творческая работа и результат реферирования). Мы рассмотрим различные определения понятия «реферат» как продукта реферирования.

Буданова Т.А. даёт следующее определение: «Реферат (от латинского *referre* – сообщать, докладывать) – это сокращённое содержание печатного произведения с основными фактическими данными. Реферат представляет собой объективное, лишённое эмоций сообщение информации первоисточника на основе её смысловой переработки. Он акцентирует внимание на новых сведениях и определяет целесообразность обращения к первоисточнику». [Буданова, 2003:27].

Такая трактовка понятия «реферат» широко распространена, однако с точки зрения настоящего исследования достаточно узка. Очевидно, что речь идёт о рефератах специальных текстов определённой сферы деятельности с целью охвата большого количества фактической информации. Более того, речь идёт исключительно о печатных текстах.

Идрисов Ф.Ф. определяет реферат как краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы, без дополнительной интерпретации или критических замечаний автора реферата. [Идрисов, 1987: 24-26]. Одновременно другие исследователи считают комментарии референта необходимой составляющей реферата.

Корнеева М.С. даёт следующее определение: «Реферат представляет собой краткое изложение в письменном виде или в форме публичного доклада содержания научного труда/ трудов и/или литературы по теме с раскрытием их основного содержания по всем затронутым вопросам, сопровождаемое оценкой и выводами референта» [Корнеева, 1993:77]. Исследователь отмечает, что референт должен дать читателю объективное представление о характере освещаемой работы, изложить наиболее существенные моменты её содержания. Реферат, как подчёркивает исследователь, даёт описание первичного документа, оповещает о выходе в свет и о наличии соответствующих первичных документов, также он является источником для получения справочных данных и самостоятельным средством научной информации. Цель реферата – дать читателю относительно полное представление о затронутых в первоисточнике вопросах.

Очевидно, что в данном случае речь идёт о реферировании текстов в научных целях, что не полностью соответствует потребностям настоящего исследования.

В нашем случае, когда речь идёт об обучении студентов языковых вузов/факультетов письменному реферированию звучащих текстов как профессиональной, так и любой другой тематики, наибольший интерес представляют следующие трактовки понятия «реферат».

Бурлакова С.Л. определяет реферат как «самостоятельное письменное речевое произведение, создаваемое на выход с ориентацией на читателя. Оно носит репродуктивно-продуктивный характер, характеризуется большой степенью компрессии информации исходного текста, абстрагирования, обобщения и переконструирования композиционно-смысловой структуры первоисточника, достаточной степенью выраженности оценочного характера, а также связностью и завершённостью» [Бурлакова, 1993:39].

Гаврилов Л.А. даёт следующее определение: «Реферат – это семантически адекватное, ограниченное малым объёмом и вместе с тем возможно полное изложение основного содержания первичного документа, отличающееся

постоянством структуры и предназначенное для выполнения разнообразных информационно-коммуникативных функций при использовании его читателями различных категорий». [Гаврилов, 1981:46] Иными словами, реферат – это творчески обработанное, логически переструктурированное в синтаксическом и языковом плане произведение, передающее подлинную, неискажённую, ценностнозначимую информацию.

Таким образом, реферат как продукт реферирования – это самостоятельное речевое произведение, создаваемое на выходе с ориентацией на читателя. Оно носит репродуктивно-продуктивный характер и представляет собой семантически адекватное изложение основного содержания исходного текста (в нашем случае аудиотекста), отличающееся постоянством структуры, экономной знаковой оформленностью, большой степенью компрессии исходного текста, абстрагирования, обобщения и переконструирования композиционно-смысловой структуры первоисточника, постоянством лингвистических характеристик, связностью и завершённой и предназначенное для выполнения разнообразных информационно-коммуникационных функций.

Часто встаёт вопрос о том, **чем отличается реферат от аннотации.** Сущность обоих процессов (реферирования и аннотирования) заключается в максимальном сокращении объёма источника информации при сохранении его основного содержания. Однако, осуществляя компрессию первоисточника, аннотация и реферат делают это принципиально различными способами. Аннотация лишь перечисляет вопросы, которые освещены в первоисточнике, не раскрывая самого содержания этих вопросов. Реферат же не только перечисляет все эти вопросы, но и сообщает существенное содержание каждого из них. Таким образом, по сравнению с аннотированием, реферирование является более полным методом обработки источников информации: если в аннотации приводится лишь краткий перечень рассматриваемых вопросов, то в реферате излагается существо вопросов и приводятся важнейшие выводы [Вейзе, 1985:32].

На основании анализа исследований, посвящённых реферированию, представляется возможным сделать вывод о том, что преобладающей концепцией **типологии рефератов как результатов реферирования**, в основу которой положено целевое назначение документов, является деление их на *информативные* и *индикативные*. Эта концепция была принята ещё в 1949 году в Париже на Международной конференции по научному реферированию. В дальнейшем она совершенствовалась, развивалась отечественными и зарубежными специалистами. Из отечественных исследований хотелось бы выделить работу В.И. Соловьёва «Реферирование в научно-информационной деятельности и критерий редакторской оценки его содержания и формы», отличающуюся всеобъемлющим характером, многогранностью, основанной на большом эмпирическом материале. Из зарубежных исследований следует отметить работы Cleveland D.B., Fowler W.S.

Итак, рефераты делятся на **информативные и индикативные** в зависимости от содержательных и формальных характеристик, от целевой и адресной направленности. В одних случаях требуется реферат, в котором излагалось бы основное содержание первичного текста, в других – реферат, в котором указывалось бы лишь на то, что и как (в какой степени) рассмотрено в том же тексте. Вследствие этого два реферата одного и того же первичного текста получают различную целевую направленность и отличаются по форме изложения информации. Хотя каждый из них выполняет все основные функции, свойственные реферату, а именно информативную, описательную и указательную [Беспалова, 2006:21], проявляются они по-разному.

В индикативном реферате излагается основное содержание первичного текста. Доминирующим свойством такого реферата является информативность. Он включает фактографическую информацию, то есть служит источником сведений (информации) о фактах, представленных в исходном тексте. Если речь идёт о реферате научного текста, то информативный реферат, помимо всех основных положений оригинала в обобщённом виде, содержит сведения о методике исследования и сфере применения полученных результатов.

В отличие от информативного, индикативный реферат только указывает на основные аспекты содержания первичного текста. Его основные свойства – описательность и указательность. Он характеризует содержание, информационное наполнение первичного документа. В нём называются только такие смысловые аспекты, которые содержат новые полезные сведения. Индикативный реферат даёт характеристику степени их разработанности, новизны, полезности, полноты (подробности) освещения в первоисточнике.

В настоящем исследовании за основу взят **информативный** реферат. На наш взгляд, умение составлять реферат такого рода первично для студентов языковых вузов, поскольку для них важно уметь максимально полно по содержанию, но кратко по форме, передать информацию текстов как профессиональной направленности, так и любого другого характера, при составлении докладов, отчётов, написании курсовых и дипломной работ и т.д. В дальнейшем научиться писать индикативные рефераты, навыки выполнения которых необходимы при работе над диссертационным и другими научными исследованиями, будет несложно, имея базу знаний, навыков и умений в написании информативных рефератов.

Важно сказать о том, что концепция В.И. Соловьёва, которую мы берём за основу, представляя типологию рефератов, не ограничивается делением их на информативные и индикативные. В результате аналитико-синтезирующей переработки информации могут быть подготовлены рефераты, которые содержат информацию, относящуюся к одному первоисточнику (ко всему или к какой-либо его части) или к нескольким. Это позволяет выделить рефераты: монографические, обзорные (сводные), аспектные, фрагментные.

Монографический реферат составляется на основе информации, содержащейся в одном первичном документе. Такой реферат называют одноисточниковым.

Сводный реферат (обзорный) содержит сведения из первичных документов по одной теме, изложенные в виде связного текста. Сводные рефераты публикуются обычно в реферативных сборниках.

Аспектный реферат составляется на основе информации не всего первичного документа, а одного или нескольких его смысловых аспектов. Иногда о нём говорят ещё и как о проблемно-ориентированном реферате, имея в виду, что при его составлении ориентируются на отбор информации, относящейся к определённой проблеме, теме, предмету исследования. Если при этом отбор информации проводится не из одного, а из нескольких первоисточников, получается сводный аспектный реферат.

Фрагментный реферат составляется в том случае, когда первичный документ имеет большой объём и к тому же содержит разнопрофильную информацию, и есть потребность в составлении реферата по одному или нескольким структурным элементам (разделам, частям или главам).

Важное значение для теории и практики реферирования имеет деление рефератов по таким признакам как:

- ориентированность на потребителя информации (целевой и общий рефераты);
- формализация структуры реферата (текстовой и бланочный рефераты, последний может быть анкетным или табличным).

Целевой реферат составляется для удовлетворения определённых, конкретных информационных запросов. Такие рефераты обладают чётким читательским адресом и пригодны для использования в системе дифференцированного распределения информации.

Общий реферат составляется с учётом отражения в нём всех основных сведений из первичного текста и адресуется тому же кругу потребителей, для которых предназначен первоисточник.

Среди многочисленных видов рефератов следует выделить специализированные рефераты, в которых изложение ориентировано на специалистов определённой области или определённого рода деятельности (например, преподавателе физики или иностранных языков) и учитывает их запросы. По сути, такие рефераты являются целевыми. Жданова Г.С., сравнивая создание специализированного реферата и общенаучного реферата, приводит

следующую схему работы над текстами таких рефератов, которую можно представить в виде таблицы [Жданова, 1968:56-60]:

Таблица 6.

	Специализированный реферат	Общенаучный реферат
1 этап	1.установление адресности текста первоисточника; 2.выявление оригинальности и качества освещения материала; 3.установление актуальности темы; 4.первоначальное ознакомление с текстом	1. поиск основной информации, заключённой в тексте; 2. критический анализ и осмысление различных точек зрения на данную проблему и/или пути её решения; 3.осмысление языковых явлений (лексических, грамматических, синтаксических и речевых средств)
2 этап	1. выявление наиболее существенной информации, отделение её от несущественной; 2. синтез – соединение в логическое целое всей информации; 3 . установление иерархии взаимосвязи и степени важности различных фактов или идей; 4. передача главного в форме отличной от формы оригинала	1. выявление ключевой информации текста; 2. определение целей и задач текста/ научной проблемы исследования; 3. выявление новизны, теоретической и практической значимости информации, заключённой в тексте
3 этап	1.изложение нового текста в соответствии с нормами построения реферата: - использовать адекватные замены, делать перестановки, объединять родственные проблемы/ вопросы; - расчленять сложные части и предложения; - осуществлять точный перевод терминов; - представлять упрощённый вариант исходного текста.	1. выявление методов решения научной проблемы; 2. упрощение информации текста; 3. воспроизведение текста в письменной или устной форме при определённых условиях

Несмотря на то, что мы не совсем согласны с такими этапами работы над текстами рефератов, данная схема довольно чётко отражает особенности специализированного реферата по сравнению с научным.

Абсолютное большинство рефератов имеет текстовую форму. Текстовым считается и тот реферат, в котором, наряду со связным текстом, имеются иллюстрации, таблицы и т.д., поскольку текст составляет основу такого реферата.

Анкетный реферат по сути представляет собой ответы на заранее сформулированные вопросы. Роль вопросов играют в одних случаях смысловые аспекты, в других - запросы потребителей информации.

Если вопросы касаются ряда объектов, то иногда становится необходимым расположить ответы в нескольких колонках (графах). Тогда реферат станет табличным.

В нашем случае, при обучении студентов реферированию звучащих текстов, в качестве продукта реферирования нас будет интересовать **монографический общий** реферат. При всём своём многообразии рефераты обладают некоторыми общими чертами. В реферате не используются рассуждения, материал подаётся в форме описания фактов. Информация излагается точно, кратко, без искажений и субъективных оценок. В тексте реферата не должно быть повторений, исключается использование прямой речи и диалогов. Обязательно включение в текст реферата основных выводов автора первоисточника.

Таблица 7. Текст реферата рекомендуется строить по следующему плану:

Структурная часть	Задача	Типология заданий	Языковые опоры
Вводная часть	Кратко сформулировать главную мысль реферируемого текста, не внося в нее своих комментариев.	1.Подберите заголовок для абзацев из предложенных/ без выбора вариантов. 2.Сформулируйте основную мысль абзаца. 3.Выделите ключевые слова абзаца.	The speaker/ the presenter primarily concentrates on/aims to investigate/ dwells upon/ puts forward an idea/ analyzes/ brings up the question of/ aims to etc. The main objective/goal/aim of the speaker is to...
Описательная часть	Изложить содержание реферируемого материала в логической последовательности	1.Восстановите порядок предложений в тексте. 2.Расположите предложения в соответствии	The presenter emphasizes/ stresses/ underlines/ points out that... Moreover/furthermore it's mentioned/

	и, при этом каждая следующая мысль должна вытекать из предыдущей и иллюстрироваться доказательствами.	логикой изложения. 3.Перепишите абзац с использованием слов-связок, определённых речевых клише.	noticed/ stated that... However/ nevertheless the presenter argues/ considers/ feels strongly/ is convinced that... This idea is illustrated/proved/ supported with/by
Заключительная часть	Представить выводы автора реферируемого материала, ещё раз сформулировать своё видение основной идеи текста.	1.Сформулируйте мысль абзаца одним предложением. 2.Выберите из предложенных предложение, наилучшим образом суммирующее основные идеи текста. 3.Напишите заключение предложенного текста.	In conclusion/ to sum up/ to derive a conclusion/ finally/ in the end it must be said/ pointed out etc.

Составив полный текст реферата, его следует перечитать и при необходимости внести стилистические поправки, стремясь соединить отдельные пункты реферата в единый связный текст, добиваясь логического развития единой для всего материала мысли.

При составлении реферата следует избегать типичных ошибок, среди которых можно упомянуть такие, как:

- слишком высокая информативность текста и потеря основной информации;
- отсутствие последовательности;
- искажение смысла;
- нарушение специфики стиля.

Для языка реферата свойственно использование определённых грамматико-стилистических средств. Леонов В.П. отмечает, что к языку реферата предъявляются следующие требования: [Леонов, 1981:84-87]

1. Краткое, точное и объективное изложение материала.

2. Если это реферат научного текста, применять следует стандартную терминологию. Рекомендуется избегать непривычных терминов и символов и разъяснять их при первом упоминании в тексте.

3. Как правило, при написании реферата сложные предложения преобразуются в более простые, широко используются неопределённо-личные предложения.

4. Объём реферата не зависит от объёма реферируемого текста, а определяется его содержанием, количеством и ценностью информации, содержащейся в тексте. Средний объём реферата – 1000 печатных знаков.

Основными требованиями в целом, предъявляемым и к исходному продукту реферирования, являются:

1. Объективность изложения реферируемой работы с учётом содержания. Все основные моменты содержания первоисточника должны быть выделены.

2. Полнота, чёткость и ясность изложения. Композиция должна выстраиваться в стройную логичную систему изложения (введение, основная часть и заключение). Некоторые положения текста не должны сопровождаться деталями, примеры по возможности необходимо опускать.

3. Лаконичность.

4. Единство стиля. Для правильного понимания специфики стиля можно привести список глаголов, широко используемых в текстах рефератов: а) употребляемые для перечисления основных вопросов: автор рассматривает, описывает, анализирует б) употребляемые для обозначения исследовательского или экспериментального материала: автор исследует, высказывает, разрабатывает предположение, доказывает, в) употребляемые для передачи определений и градаций, классификации конкретных проблем, вопросов: автор определяет (дает определение), перечисляет (признаки, черты, свойства),

характеризует, сравнивает г) употребляемые для перечисления вопросов, рассматриваемых в первоисточнике попутно: автор касается, замечает, затрагивает д) передающие слова и мысли, которые автор первоисточника выделяет особо: автор выделяет, отмечает, подчеркивает, утверждает, повторяет, специально останавливается, неоднократно возвращается, обращает внимание, уделяет внимание и т.д. **В Приложении 1** содержится список речевых клише на русском и английском языках, характерных для жанра реферата, где клише – это «речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определённых условиях и контекстах стандарта. В реферативном изложении имеется ряд подобных речевых стереотипов. Они облегчают процесс коммуникации, экономят усилия, мыслительную энергию и время референта и его адресата» [Азимов, 1999:134].

При анализе результата следует принимать во внимание следующие **параметры оценивания текста реферата:**

Таблица 8.

Параметры оценивания	2	1	0
Адекватность и полнота изложения	Основная информация текста реферата соответствует основной информации первоисточника. Раскрыты основные моменты содержания первоисточника, второстепенная информация отсутствует.	Основная информация текста реферата не полностью соответствует основной информации первоисточника. Раскрыты не все основные моменты содержания первоисточника, наличие второстепенной информации.	Основная информация текста реферата не соответствует основной информации первоисточника. Не раскрыты основные моменты содержания первоисточника, большое количество второстепенной информации.
Логичность изложения	Информация расположена в соответствии со смысловой иерархией текста,	Информация расположена в соответствии со смысловой иерархией текста. Не	Информация расположена несвязно с логической точки зрения. Временные

	связно с логической точки зрения. Соблюдены временные и причинно-следственные связи, связи между частями текста логичны и чётко прослеживаются.	во всех случаях соблюдены временные и причинно-следственные связи, связи между частями текста не всегда логичны и чётко прослеживаются.	и причинно-следственные связи, а также связи между частями текста нелогичны и неочевидны.
Композиционная чёткость изложения и объём вторичного текста	Текст имеет «закруглённую композицию»: введение, основную часть, заключение. По объёму введение и заключение приблизительно одинаковы, основная часть разделена на абзацы приблизительно одинакового объёма.	Текст имеет округлённую композицию, однако одна из частей по объёму значительно меньше/больше допустимого (например, введение по количеству слов равно основной части; заключение представлено одним предложением)	Композиционная структура текста не прослеживается, одна или несколько частей композиции отсутствуют.
Единство стиля	Стиль текста соответствует требованиям к написанию рефератов, используются определённые клише, характерные для этого жанра, синонимические средства с ориентацией на сжатие, средства межфразовых связей.	Стиль текста не полностью отвечает требованиям к написанию рефератов. Не используются средства межфразовых связей, есть предложения, являющиеся абсолютными цитатами исходного текста.	Стиль текста не соответствует требованиям к написанию рефератов. Клише, характерные для этого жанра, синонимические средства с ориентацией на сжатие, средства межфразовых связей не используются.
Языковая грамотность	Отсутствие или незначительное количество негрубых лексических, грамматических или	Небольшое количество лексических и грамматических ошибок, не препятствующих	Большое количество грамматических и лексических ошибок, препятствующих

	пунктуационных ошибок.	восприятию текста.	восприятию текста.
--	------------------------	--------------------	--------------------

В качестве критериев оценивания мы предлагаем следующие:

5	«отлично»	9-10 баллов
4	«хорошо»	7-8 баллов
3	«удовлетворительно»	5-6 баллов
2	«неудовлетворительно»	менее 5 баллов

Выводы по главе I

1. Реферирование – процесс сжатия текстового документа и получения реферата, в котором сохраняется смысл оригинала. Это одна из самых широко распространенных форм извлечения и обобщения информации, позволяющая специалисту при современном огромном потоке информации в кратчайший срок отобрать нужную. Сущность процесса реферирования заключается в выделении наиболее существенной информации первоисточника и представлении её в виде краткого связного текста в соответствии с языковыми и стилистическими особенностями текста на родном или иностранном языке. Необходимо отметить, что обучение реферированию с учётом коммуникативно-когнитивного подхода наилучшим образом способствует как профессиональному развитию, так и личностному совершенствованию студентов.

2. В современных нормативных документах, определяющих содержание образования по направлению «Лингвистика» и требования к планируемым результатам учебной деятельности, большое внимание уделяется формированию и развитию академических умений, в т.ч. умений реферирования. Они позволяют студенту самостоятельно планировать учебный процесс в рамках образовательной программы и служат основой для успешного выполнения учебных заданий высокой когнитивной сложности (анализ текстов источников, структурирование информации, работа с научной документацией и т.д.).

3. Отбор аудиотекстов для реферирования связан с решением целого ряда вопросов: аутентичности, лексического и грамматического наполнения материала, тематической направленности, функционально-стилистической принадлежности, объёма текстов.

4. Поскольку процесс реферирования звучащего текста, сочетая в себе рецепцию и продукцию, является сложной разновидностью речевой деятельности и включает в себя восприятие первоисточника на слух, анализ

первоисточника, выбор информационных фрагментов и создание реферата, то к речевым умениям, которые необходимо развивать для успешной реализации этого процесса, относятся:

1) речевые умения

-умения аудирования

-умения письма

2) когнитивно-речевые умения письма-фиксации

3) когнитивные умения смысловой переработки зафиксированной информации.

4. Формы записи являются комплексным умением, требующим активизации процесса понимания и отбора информации, а также включающим письменное фиксирование отобранной информации. Для успешного овладения студентами умениями письменного реферирования звучащего текста необходимо формировать умения письма-фиксации с учетом отличия текстов академического характера от любых других текстов. Сформированность навыков письма также первостепенна.

6. Говоря о речевых умениях смысловой переработки текста, необходимых в процессе реферирования звучащей информации, прежде всего следует отметить интеллектуальные навыки оперативного характера (выделение, сравнение, анализ, конкретизация, синтез, обобщение).

7. Реферат как продукт реферирования – это самостоятельное речевое произведение, создаваемое на выходе с ориентацией на читателя. Оно носит репродуктивно-продуктивный характер и представляет собой семантически адекватное изложение основного содержания исходного текста (в нашем случае аудиотекста), отличающееся постоянством структуры, экономной знаковой оформленностью, большой степенью компрессии исходного текста, абстрагирования, обобщения и переконструирования композиционно-смысловой структуры первоисточника, постоянством лингвистических характеристик, связностью и завершённостью и предназначенное для выполнения разнообразных информационно-коммуникационных функций.

8. Рекомендуется придерживаться определенной последовательности шагов при выполнении письменного реферирования аудиотекста, и текст реферата строить по определенному плану.

9. Для языка реферата свойственно использование определённых грамматико-стилистических средств.

10. Основными требованиями в целом, предъявляемым и к исходному продукту реферирования, являются: объективность изложения реферируемой работы с учётом содержания; полнота, чёткость и ясность изложения. Композиция должна выстраиваться в стройную логичную систему изложения (введение, основная часть и заключение). Лаконичность и единство стиля, а также языковая грамотность изложения тоже оцениваются.

Глава II. Педагогические и методические основы разработки модульного курса обучения письменному реферированию аудиотекстов в языковом вузе.

2.1 Общепедагогические основы модульного обучения.

Модульная модель построения курсов является одной из многих возможных моделей, но именно данная модель становится всё более популярной применительно к языковым курсам и курсам профессионально-языковой и методической подготовки взрослых.

Необходимо отметить, что с окончательным переходом образовательной системы в России на модель «бакалавр-магистр» и следовательно сокращением количества часов, отведенных на освоение образовательной программы, модульная форма подачи материала стала еще более актуальной.

Модульное обучение предполагает высокую долю самостоятельной работы студентов, что соответствует требованиям современных стандартов высшего профессионального образования.

Модульное обучение зародилось в конце второй мировой войны в ответ на обострившиеся социально-экономические нужды, когда были необходимы системы обучения профессиональным умениям в относительно короткий период. Были детально изучены индустриальные задачи и разработаны инструкции по их теоретическому и технологическому применению, а также инструкции по технике безопасности в разных сферах промышленности. Это было уже разновидностью модульного обучения, однако сам термин был адаптирован к образованию только спустя десять лет.

В Париже в 1974 году прошла конференция ЮНЕСКО, которая рекомендовала создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособиваться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям. Модульное обучение отвечало этим требованиям наилучшим образом. Оно позволяло гибко строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее

подходящие из них для определённой аудитории обучающихся, которые, в свою очередь, получали возможность самостоятельно работать с предложенной им учебной программой в удобном для них темпе.

Идеи модульного обучения берут начало в труде Скиннера Б.Ф. [Skinner B.F., 1968] и получают теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных учёных Дж. Рассела [Russell J.D., 1976] и Б. и М. Гольдшмид [Goldshmid B., Goldshmid M.L., 1972]. Модульным обучением занимались также такие зарубежные и отечественные исследователи как Дж. Клингстед, Г.Оуенс, В.М. Гареев, Е.М. Дурко, С.И. Куликов, В.И. Панченко, Прокопенко И., М.А. Чошанов, П.А. Юцявичене и др. Каждый из учёных делал акцент на определённые цели модульного обучения. Так, цель Б. и М. Гольдшмид и Дж. Рассела была в том, чтобы позволить обучающемуся работать в удобном темпе, выбирать подходящий для каждого конкретного человека способ обучения.

В.М. Гареев, Е.М. Дурко, С.И. Куликов акцентировали внимание на необходимости интегрировать различные методы и формы обучения. Прокопенко И., М.А. Чошанов, П. Юцявичене целью ставили достичь высокого уровня подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности. В России идеи модульного обучения появились и стали развиваться во многом благодаря трудам именно Прокопенко, Чошанова и Юцявичене, в особенности Юцявичене и её учеников. По мнению исследователя, для достижения высокого уровня подготовки специалиста в рамках модульной системы необходимо создать наиболее благоприятные условия развития личности путём обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню её базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе [Юцявичене, 1990].

Использование модулей в педагогике было вызвано изменением экономической ситуации в России и выдвижением иных дидактических и психологических требований к учебным технологиям. Чтобы отвечать этим требованиям, новая технология, по мнению П.А. Юцявичене, должна:

- 1) мгновенно реагировать на изменения ситуации на рынке труда и корректировать модель специалиста, т.е. быть не громоздкой, а подвижной;
- 2) быть демократичной в своих принципах, содержании, организации учебного процесса;
- 3) обеспечить индивидуализацию образовательных программ и путей их усвоения в зависимости от особенностей и интересов учащихся;
- 4) изменить самого преподавателя – ключевую фигуру процесса обучения, понять его педагогическую культуру, развить творческий потенциал, освободить от монотонной и рутинной работы.

Теоретический анализ **модульного обучения** позволил выделить следующие его особенности, по сравнению с другими системами обучения:

- 1) содержание обучения при модульном обучении представляется в законченных, самостоятельных комплексах-модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по её усвоению;
- 2) модульное обучение обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе обучения;
- 3) модульное обучение предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся;
- 4) взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе. С помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определённого уровня подготовленности к каждой педагогической встрече;
- 5) сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения паритетных, субъектно-субъектных взаимоотношений между педагогом и учащимся в учебном процессе;
- 6) модульное обучение предполагает не только чёткую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, но и обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой

оценки и контроля усвоения знаний, позволяющий корректировать процесс обучения. [Бекирова, 1998]

Вышеназванным требованиям к системе оценивания и контроля отвечает балльно-рейтинговая система контроля. Введение балльно-рейтинговой системы контроля продиктовано новым этапом развития системы высшего профессионального образования в России, обусловленным подписанием Болонских договорённостей. Такая система контроля возможна только при модульном построении курса и может стать первым шагом на пути к переходу к кредитно-модульной системе, это необходимо для осуществления задачи интегрирования системы высшего профессионального образования в общеевропейскую систему университетского образования. Как известно, переход на кредитно-модульную систему не ограничивается переводом учебных часов в кредиты. Основу кредита, как отмечает Соловова Е.Н., составляет определение временных затрат на изучение дисциплины как в системе классно-урочной работы, так и в системе внеаудиторной, самостоятельной работы, которую необходимо планировать не менее, а, возможно, и более тщательно, чем содержание очных занятий. При этом временные затраты, а также и суммарное количество кредитов, будут зависеть также от типа и сложности заданий, предлагаемых в каждом модуле [Соловова, 2008: 45-46].

Балльно-рейтинговый контроль означает, что итоговая оценка складывается из полученных баллов за выполнение контрольных заданий по каждому учебному модулю курса, а не только зависит от полученной оценки на зачёте или экзамене. Данная система предполагает:

- систематичность контрольных срезов на протяжении всего курса в течение семестра или семестров, выделенных на изучение данной дисциплины по учебному плану;

- обязательную отчётность каждого студента за освоение каждого учебного модуля в срок, предусмотренный учебным планом и графиком освоения учебной дисциплины по семестрам и месяцам;

- регулярность работы каждого студента, формирование должного уровня учебной дисциплины, ответственности и системности в работе;

- обеспечение быстрой обратной связи между студентами и преподавателем, учебной частью, что позволяет корректировать успешность учебно-познавательной деятельности каждого студента и способствовать повышению качества обучения;

- ответственность преподавателя за мониторинг учебной деятельности каждого студента на протяжении курса.

Балльно-рейтинговая система мониторинга учебного процесса в данной модели построения обучения предназначена для:

1) повышения объективности и достоверности оценки уровня подготовки специалистов и используется как один из элементов управления учебным процессом;

2) повышения учебной автономии студентов, где учебная автономия рассматривается как усиление равной ответственности студента и преподавателя за результат учебного труда на протяжении всего курса обучения; как основа для создания таких условий учения, где каждый взрослый учащийся может выстраивать собственную учебную траекторию, исходя из реальных потребностей личности, а также возможностей той учебной среды, в которой он находится;

3) повышения объективности промежуточного и итогового контроля по курсу.

Необходимо заметить, что введение балльно-рейтинговой системы контроля невозможно без соответствующего информационного обеспечения. Студенты с первого занятия должны быть осведомлены о видах и количестве промежуточных контрольных мероприятий, о требованиях к ответу (как письменному, так и устному) для получения оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», т.е. о критериях и параметрах оценивания.

Итак, обобщая анализ модульного обучения, мы можем определить его как основанное на деятельностном подходе, принципе сознательности обучения

(осознаётся программа обучения и собственная траектория учения) и объективности контроля, характеризующееся замкнутым типом управления, благодаря модульной программе и модулям, и являющееся высокотехнологичным. Высокая технологичность определяется структуризацией содержания обучения; чёткой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц.

Несмотря на различное понимание исследователями целей модульного обучения, несомненно одно – главная цель модульного обучения – создание гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения, «гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющих вектор нового, возникающего интереса» [Чошанов, 1996: 27].

Центральным понятием теории модульного обучения является понятие «модуль». Несмотря на достаточную зрелость модульного обучения как в содержательном, так и в возрастном аспекте, до сих пор существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения.

Исследователь П. Юцявичене определяет модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [Юцявичене, 1990: 50].

Дж. Рассел даёт следующее определение: «Модуль – учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий» [Russel, 1974: 3].

По мнению отечественных исследователей В.М. Гареева, С.И. Куликова и Е.М. Дурко, «Обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчинённых общей теме учебного курса или актуальной научной проблеме» [Гареев, 1987: 30].

Психолог К.Я. Вазина предлагает считать модуль средством системного отражения мира. С точки зрения этого психолога, модуль – это «доза или способ саморазвития. Мир неисчерпаем по взаимодействию систем, а значит беспредельно саморазвития человека» [Вазина, 1991: 50]. Речь идёт о том, что лишь поняв сущность развития реального мира как системы, можно осознавать варианты проявления её в реальном мире, а значит правильно и активно действовать. В таком случае проблема модульного обучения есть проблема организации системы ситуаций коллективной и индивидуальной мыследеятельности, в которой формируются нормативные (произведённые по законам) способы действия. Каждый обучающийся усваивает разные аспекты смыслов в зависимости от его внутренних целей (ценностных ориентаций). Благодаря индивидуальным аспектам познания, в коллективной мыследеятельности создаются условия разностороннего системного усвоения содержания. Таким образом, «модуль становится инвариантным способом организации и осуществления информационного обмена между людьми» [Вазина, 1991: 36-49].

В методике преподавания иностранных языков, также как и в любой другой сфере, термин «ученый модуль» трактуется по-разному и достаточно свободно. Под модулем могут понимать:

- урок;
- разделы и темы учебного курса;
- учебный курс как составляющую курсовой подготовки;
- учебный семестр или его часть, определённую некой временной единицей, при этом не обеспеченную ни должным программным, ни учебно-методическим продуктом и др.

Несмотря на множество существующий определений модуля, все их можно систематизировать, на наш взгляд, по трём аспектам:

- 1) модуль как единица государственного учебного плана по специальности, представляющая набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики;

2) модуль как организационно – методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса;

3) модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

Определение модуля, которое необходимо нам при разработке курса обучения студентов языковых вузов письменному реферированию звучащего текста, лежит в рамках третьего подхода. Вслед за Солововой Е.Н. вслед за Солововой Е.Н., за основу мы берем следующую формулировку: “**Модуль** – это курс или его автономная часть, имеющая необходимое программное и учебно-методическое обеспечение и систему контроля, достаточные для построения различных образовательных траекторий в его рамках; легко соединяющаяся с другими модульными курсами, при необходимости способная видоизменяться по содержанию/ форме/ объёму за счёт исходной гибкости внутренней структуры” [Соловова, 2008:48].

Как отмечалось выше, модульный подход к обучению предполагает изменение целей, содержания обучения и способов управления познавательной деятельностью. В связи с этим представляется важным проанализировать модульное обучение с позиций таких дидактических категорий как целей обучения, содержания обучения и принципы обучения.

Цели обучения – стержневая дидактическая категория, связывающая в единую систему все компоненты учебно-воспитательного процесса. Цели определяют общую направленность всей системы подготовки специалиста. Несмотря на то, что проблема целей является основополагающей для педагогики, в её трактовке всегда существовали различные мнения и предпочтения.

В современной психолого-педагогической литературе встречается понятие "таксономия целей". Слово "таксономия" греческого происхождения: "taxis" - расположение по порядку, "nomos" - закон. Поэтому под "таксономией целей"

мы будем понимать классификацию и систематизацию целей по определенному признаку.

Поиск закономерностей для систематизации целей в педагогическом процессе всегда привлекал внимание психологов и педагогов. Одна из первых педагогических таксономий - "таксономия целей обучения" [Bloom, 1956] - была разработана американским ученым Б. Блумом и его последователями. В дальнейшем появилась "таксономия Дж. П. Гилфорда".

Несмотря на то, что общепризнанных подходов к таксономии образовательных целей еще не существует, в педагогической литературе просматривается классификация дидактических целей по двум направлениям: по уровням (общепедагогические, предметные, оперативные) и по дидактическим функциям (познавательные и операционные).

Многоуровневый характер целей обучения определяется следующим образом:

- 1-й уровень - оперативные учебные цели конкретных видов занятий;
- 2-й уровень - учебные цели предмета;
- 3-й уровень - общепедагогические цели обучения.

Содержание общепедагогических целей (3-й уровень) отражает модель или квалификационную характеристику специалиста и предусматривает необходимые предметные и профессиональные знания, умения и качества личности.

Учебные цели предмета (2-й уровень) отражают содержание и специфику самой учебной дисциплины. В модульном обучении 2-й уровень целей, вслед за П. Юцявичене, называют комплексной дидактической целью, и реализуется она всей модульной программой.

Оперативные цели конкретных видов учебных занятий (1-й уровень) формулируются на языке знаний, умений, мыслительных операций, социально-коммуникативных навыков, что позволяет чётко организовать учебную деятельность. При модульном подходе уровню оперативных целей соответствуют так называемые интегрирующие и частные цели (по П.

Юцявичене). Реализацию интегрирующей цели обеспечивает конкретный модуль. Каждая интегрирующая дидактическая цель состоит из частных дидактических целей. Реализацию частных целей обеспечивают конкретные учебные элементы, составляющие модуль.

Кроме классификации дидактических целей по уровням, таксономия целей предполагает их классификацию по виду, то есть по дидактическим функциям. Вслед за П. Юцявичене, в модульном обучении мы выделяем познавательные (гносеологические) и операционные (функциональные) цели.

Реализация познавательных целей обеспечивается теоретическим содержанием учебного материала. Информационный материал модулей формируется по гносеологическому признаку, то есть вокруг базовых понятий и методов учебной дисциплины. Модульные программы познавательного типа разрабатываются с целью формирования системы фундаментальных знаний обучающихся.

Реализация операционных целей обеспечивается практической частью учебного содержания и предполагает формирование умений и навыков обучающихся. Содержание модуля формируется по функциональному признаку, то есть вокруг функций, способов, приемов познавательной и (или) профессиональной деятельности. Модульные программы операционного типа разрабатываются чаще всего для профессиональной подготовки специалистов.

Первые модульные программы познавательного типа были созданы Дж. Расселлом. Подчёркивая важность базовой подготовки обучающихся, он конструировал модули и модульные программы по гносеологическому признаку.

В начале 80-х годов автором И. Прокопенко совместно со специалистами Международной организации труда были разработаны модульные программы операционного типа для повышения квалификации производственных мастеров. И. Прокопенко экспертным путем выделил в производственной деятельности мастера 34 функции и в соответствии с ними включил в структуру модульной программы 34 модуля, каждый из которых решал задачу

обучения конкретной функции. Тем самым, модульное обучение получило широкое признание в системе профессионального образования, поскольку модульные программы операционного типа были нацелены на формирование профессиональных умений.

Итак, таксономия дидактических целей в контексте модульного обучения предполагает их классификацию по уровню (комплексные, интегрирующие, частные) и по виду (познавательные и операционные).

Говоря о **целях образования** в целом, нам представляется целесообразным рассматривать эту категорию с точки зрения направленности учебной деятельности на развитие, воспитание и образование личности. В такой трактовке целей образовательные цели направлены на получение информации, предметных и межпредметных знаний, которые создают фундамент учебной и реальной деятельности. Применительно к изучению иностранного языка они включают формирование языковых навыков: лексических, грамматических, фонетических (что можно назвать лингвистической или языковой компетенцией); коммуникативных умений в устной и письменной речи: в аудировании, говорении, чтении и письме (что составляет суть дискурсивной и стратегической компетенции); знаний о странах изучаемого языка и своей стране и культуре (это не возможно без определённого уровня социокультурной компетенции).

Развивающие цели можно соотнести с формированием межпредметных или надпредметных навыков или умений (информационных, коммуникативных, академических, учебных), а также с развитием определённых мыслительных способностей, без которых невозможно эффективное применение полученных знаний с учётом поставленных задач и особенностей ситуации.

Воспитательные цели – это и есть желаемый итог или набор компетенций, связанных с готовностью и способностью к действию и взаимодействию с учётом принятых в обществе законов и норм поведения, сформированных морально-ценностных установок личности.

При такой трактовке целей образования содержание образования напрямую связано с ними. В содержании образования сохраняется то же триединство: обучение, развитие, воспитание. Как отмечает Соловова Е.Н. в процессе современного образования личности необходимо обеспечить:

- 1) овладение определённым набором предметных и межпредметных знаний: фактов, понятий, представлений, необходимых и достаточных для осуществления непрерывного личного развития;
- 2) усвоение определённых алгоритмов получения, переработки знаний и механизмов мониторинга и оценивания собственной деятельности.
- 3) формирование комплексных академических, информационных, коммуникативных умений, связанных с переработкой большого количества информации и с использованием имеющихся знаний в учебной и реальной деятельности;
- 4) готовность к самостоятельной деятельности и решению проблем [Соловова, 2008: 32].

Данное толкование знания соответствует и современным позициям педагогической психологии, традиционно принятыми в отечественной практике образования личностно-деятельностным (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), личностно-ориентированным (И.Л. Бим, Е.И. Пассов), мыследеятельностным (Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов, Ю.В. Громько), когнитивно-деятельностным (А.В. Щепилова) подходами в обучении и воспитании.

Отбор **содержания образования** производится по определённым критериям, среди которых Ю.К. Бабанский называет следующие:

1. Критерий целостного отражения в содержании образования основных компонентов социального опыта, перспектив его совершенствования, задач всестороннего развития личности.
2. Критерий выделения главного и существенного в содержании образования, то есть отбор наиболее необходимых, универсальных, перспективных элементов.

3. Критерий соответствия возрастным возможностям обучающихся.
4. Критерий соответствия выделенному учебным планом времени на изучение данного содержания.
5. Критерий учета отечественного и международного опыта формирования содержания программ.
6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-материальной и методической базе учебного заведения [Бабанский, 1989: 419].

Вслед за проблемой отбора содержания обучения встаёт проблема структурирования этого содержания. Это особенно актуально для модульного обучения, в котором разбиение учебного содержания на автономные модули выступает как ключевой момент.

Известны различные методы структурирования учебного материала: метод дидактических матриц (В.П. Беспалько), теория графов (А.М. Сохор), метод укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), метод модульного построения (П. Юцявичене), метод выделения структурных и системных единиц знаний (Б.И. Коротяев).

Несмотря на разные подходы к структурированию учебного материала, все они основаны на одних и тех же принципах. Мы выделили следующие **принципы структуризации содержания обучения:**

- Принцип компоновки содержания учебной дисциплины вокруг базовых понятий и методов.
- Принцип систематичности и логической последовательности изложения учебного материала.
- Принцип целостности и практической значимости содержания.
- Принцип наглядного представления учебного материала.

На наш взгляд, вышеназванным критериям и требованиям к структурированию и организации содержания обучения наилучшим образом соответствует модульная программа - дидактическая конструкция, состоящая из модулей, каждый из которых имеет дидактические цели, достижение

которых обеспечивается содержанием учебного материала, дидактическими средствами, комплексами контрольных заданий.

Теория модульного обучения, как и любая другая дидактическая теория, базируется на дидактических принципах, определяющих её общее направление, цели, содержание, способы организации и управления познавательной деятельностью. **Принцип обучения** - «это выраженное в виде норм деятельности, указаний правил знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях» [Азимов, 1999: 178].

К общедидактическим принципам относятся: а) принцип развивающего и воспитывающего характера обучения; б) принцип систематичности и последовательности; в) принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности студента; г) принцип связи теории с практикой; д) принцип наглядности; д) принцип единства конкретного и абстрактного; е) принцип доступности обучения; е) принцип прочности усвоения результатов и др. [Бекирова, 1998]

Представляется важным для практического применения в рамках модульного курса, используя подходы П. Юцявичене и М.А. Чошанова, несколько укрупнить и переформулировать некоторые принципы.

1. В соответствии с **принципом структуризации** обучение строится по отдельным функциональным узлам - модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Модуль является одновременно банком информации и методическим руководством по ее усвоению. В связи с этим содержание модуля должно отвечать требованиям последовательности, целостности, компактности, автономности.

2. **Принцип проблемности** модульного обучения отражает психолого-педагогическую закономерность, согласно которой эффективность усвоения учебного материала повышается, если вводятся такие стимулирующие звенья, как проблемная ситуация, визуализация информации, профессионально-прикладная направленность. Этот принцип несет в себе широкую смысловую нагрузку. В научной литературе он трактуется как принцип осознанной

перспективы, мотивации, познавательной активности. Если идти вслед за М.А. Чошановым по пути укрупнения содержания принципов модульного обучения, то в содержание принципа проблемности следует внести **принцип визуализации**. Любая форма визуальной информации несёт в себе элементы проблемности, поскольку визуальный материал отражает "свёрнутую" мысль, создаёт проблемную ситуацию, активизирует познавательную деятельность. То есть, визуализация является одним из способов реализации принципа проблемности.

3. **Принцип вариативности**, по мнению М.А. Чошанова, направлен на обеспечение уровневой дифференциации содержания обучения, а также создание условий обучаемым для индивидуального темпа продвижения по различным вариантам модульной программы: полному, сокращенному или углубленному. Мы считаем необходимым расширить содержание этого дидактического принципа.

4. В нашем представлении принцип вариативности трансформируется в **принцип адаптивности**, наполняясь новым содержанием, а именно, когда модуль обеспечивает не только уровневую дифференциацию, но и профильную. Более того, отметим ещё одну грань этого принципа, в которой отражается многообразие дидактических форм и методов. Так как модуль представляет собой блок информации, обустроенный методическим обеспечением, то он выполняет функции управления учебным процессом и предполагает использование системы всевозможных форм, методов и средств обучения, их целесообразный выбор и оптимальное сочетание. Таким нам представляется наполнение содержания принципа адаптивности модульного обучения.

5. И, наконец, мы считаем необходимым назвать ещё один принцип модульного обучения - **принцип реализации обратной связи**. Этот принцип обеспечивает управление учебным процессом путём создания системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля. Модули, обустроенные системой самоконтроля и самоорганизации, позволяют

информационно-контролирующие функции преподавателя перевести в собственно-координационные функции обучающегося. Педагогическое общение в условиях модульного обучения должно реализовываться по схеме субъект-субъектного, партнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов.

Определение принципов модульного обучения, адаптированных к специфике языковых курсов, можно представить в следующем варианте:

1) Принцип модульности структурного содержания. В данном случае подчёркивается мысль о том, что содержание как самого модуля, так и его составных частей, должно быть структурировано в соответствии с пониманием сути модульного обучения, т.е. не только отбора и передачи информации, но и возможности её усвоения в автономных режимах, в контексте мыследеятельности, программирования и моделирования, алгоритмизации учебной деятельности.

2) Принцип гибкости, динамичности, нелинейности. В данном понимании модуль рассматривается с позиций свободного моделирования курса в интересах группы, учебного заведения, а также с позиций интересов и возможностей отдельного ученика, учебной ситуации в целом. Добавления в данный ряд принципа нелинейности усиливает понимание того, что при определённой структурной организации модулей возможно варьирование последовательности их изучения в курсе, т.е. нелинейность подачи информации. Это соотносится с пониманием основ и принципов использования информационных технологий в процессе моделирования курсов иностранного языка, о чём пишет в своей работе Титова С.В.

Говоря о дидактических принципах применения информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранным языкам, Титова С.В. выделяет следующие [Титова, 2008: 35-40]:

- научность (включение в содержание обучения не только устоявшихся знаний, но и наиболее фундаментальных проблем современной науки и перспектив её развития; а также способов усвоения материала, адекватных

современному научному знанию). В частности, речь идёт о способе представления содержания виде модуля, позволяющем выделить необходимые для усвоения учебные элементы и связи между ними.

- наглядность (усвоение знаний на основе чувственно-практического опыта. Речь идёт о различных видах наглядности: языковой, т.е. отбор аутентичных текстов, образцов речи; зрительной наглядности при использовании мультимедийных средств; слуховой наглядности).

- систематичность, последовательность и активность. Эти принципы подразумевают переход к изучению нового материала только после усвоения старого, причём необходимое условие – сознательное, активное отношение каждого обучающегося к выполнению познавательной деятельности и осуществление контроля за усвоением материала каждым студентом.

- индивидуальный подход (идея целостного, личностного подхода к обучающемуся, т.е. индивидуализация обучения).

- непрерывность и модифицируемость (возможность изменений в процессе обучения с соблюдением требований государственного стандарта к содержанию языкового образования, а также возможность изменения последовательности в изучении учебного материала).

- принципы, учитывающие специфику компьютерного обучения: а) принцип определённой иерархии (педагог занимает важнейшее место в учебном процессе, создавая общее представление о предмете, формируя отношение к нему, помогая студентам в сложных нестандартных ситуациях); б) принцип обратной связи (обратная связь необходима педагогу для коррекции процесса обучения, а обучающимся – для понимания учебного материала); в) принцип шагового технологического процесса (нельзя переходить к новому шагу, не выполнив предыдущий); г) принцип комплексного использования средств мультимедиа (словесные, наглядные и практические методы; чем больше механизмов воздействия, тем лучше информация запоминается и усваивается); д) принцип не линейности информационных структур и процессов (разветвленные программы изучения дисциплин); е) принцип

информационной ёмкости содержания учебного занятия (модульная система подачи информации, индивидуализация обучения); ж) принцип гуманизации обучения с применением ИКТ (личность как основная ценность процесса обучения); з) интерактивность – это ключевой принцип обучения с применением ИКТ (возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, по своему усмотрению осуществлять её отбор, менять темп подачи материала) [Беспалько, 2006: 52-56].

3) Наряду с принципами модульности структурного содержания и гибкости, динамичности, нелинейности, немаловажным является принцип рефлексивной деятельности и междисциплинарности. В данном случае принципиально важным является понимание того, что через рефлексию можно достичь соединения освоения теории из разных дисциплин, способов получения знаний с умением реально применять их для решения конкретных проблем академического, социального, профессионального или иного характера. Использование в формулировке термина «рефлексия» подчёркивает и направленность модуля на формирование ценностно-ориентационных составляющих деятельности в контексте понимания не только оправданности самих действий, их последовательности, но и причинно-следственных связей, лежащих в их основе и результатах.

4) Принцип автономности обучения и равной ответственности. Данный принцип объединяет в себе и принцип осознанности перспектив, и принцип разносторонности методического консультирования, и принцип паритетности. Равная ответственность в данном контексте уточняет понятие автономии студентов подчёркивая главную его цель и суть.

Реализация особенностей и специфических принципов модульного обучения обеспечивает его важнейшую характеристику - *гибкость*, которая пронизывает все основные компоненты дидактической системы. Выделяют содержательную гибкость и структурную гибкость. Содержательная гибкость отражается, прежде всего, в возможности как дифференциации, так и интеграции содержания обучения. Структурная гибкость обеспечивается целым

рядом моментов: от динамичности и мобильности структуры модульной программы и модуля до возможности проектирования гибкого расписания учебного процесса.

Мы считаем необходимым отметить ещё одну грань стержневой характеристики модульного обучения - ***гибкость управления образовательным процессом***. Гибкость управления обеспечивает процессуальный аспект модульного обучения, включая вариативность методов и средств обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности обучающихся.

И, наконец, хотелось бы еще раз отметить важное достоинство модульного обучения - его ***преимственность***. Модульное обучение позволяет сочетать в себе различные подходы к обучению. От проблемного обучения модульное позаимствовало его главные особенности: проблемную подачу материала в модуле, нестандартность упражнений. От активного обучения в модульное перешли методы обучения, позволяющие повысить познавательную активность обучающихся. Удачно вплетаются в дидактическую систему модульного обучения игровые формы текущего и рубежного контроля. Модульное обучение имеет характерные черты индивидуально-дифференцированного обучения, а именно, отход от поточного метода обучения и переход к индивидуальной подготовке специалистов, перенос центра тяжести учебного процесса на самостоятельную работу студентов. Причём, по словам М.А. Чошанова, дидактическая система модульного обучения "способна аккумулировать в себе достоинства интегрируемых теорий и одновременно гасить и нивелировать их недостатки" [Чошанов, 1996, 13].

Таким образом, обобщая сказанное о модульном обучении, можно сделать вывод о том, что оно в силу своей гибкости, технологичности, "преимственности" позволяет рационально использовать резервы самого образовательного процесса и участвующих в нем людей. Модульное обучение даёт:

- с позиции обучающегося – возможность получения образования в удобной форме, в удобное время, в своём темпе;

- с позиции обучающего – отсутствие необходимости готовить учебно-методические разработки к каждому уроку, равное распределение ответственности за полученный результат между педагогом и студентом;

- с позиции учебного заведения – возможность обучения большего количества обучающихся теми же силами преподавателей и на той же учебной базе, возможность осуществлять постоянный мониторинг, контроль учебной деятельности студентов и работы преподавателей.

2.2. Методические основы разработки модульных курсов.

В настоящее время в педагогической литературе можно встретить различные подходы к конструированию модульных программ и модулей. Однако, как отмечалось ранее, при всём этом разнообразии существует ряд общих закономерностей в определении типов модулей: модули познавательного типа, которые чаще всего разрабатываются для целей фундаментального, базового образования и модули операционного типа для достижения деятельностных целей [Чошанов, 1996].

Е.С. Маркова [Маркова, 2004] внесла дополнение в традиционную типологию модулей. Применительно к специфике профильных курсов на иностранном языке она выделяет модули смешанного типа, а именно познавательно-операционные. Для таких типов модулей выделяются специфические принципы:

- интегративно-предметного подхода, который обуславливает соответствие интегрированного содержания из разных предметных областей;

- сознательной ограниченности предъявляемого преподавателем учебного материала;

- направленного поиска дополнительной (уточняющей) литературы;

- избирательности и самостоятельности;

- взаимообогащения (за счёт сочетания разнообразных форм учебного процесса: проекты – индивидуальные и групповые, web-сайты, компьютерные программы и т.д.);

- переноса знаний, умений и навыков на решение новых нестандартных задач [Маркова, 2004: 80-88].

Модули именно такого типа лягут в основу курса обучения студентов языковых вузов/ факультетов письменному реферированию звучащих текстов, программа которого представлена в параграфе 2.3 настоящей работы. Это связано в том числе с тем, что на наш взгляд, интегративность процесса языкового образования в вузе должна прослеживаться в его нацеленности на поиск путей социализации личности студента, на развитие уровня его

коммуникативной и социокультурной образованности и на моделирование иноязычного общения с ориентацией на социокультурный и коммуникативно-деятельностный подходы к обучению иностранным языкам.

Коммуникативно-деятельностный подход – современный подход к обучению, рассматриваемый в качестве теоретической базы построения системы обучения неродному языку. Основы коммуникативно-деятельностного подхода были заложены в трудах психологов С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней и др. В настоящее время получил практическую реализацию в ряде учебников и в самом учебном процессе. Такой подход прежде всего означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося. Деятельностный тип обучения в рамках данного подхода предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретной учебной задачи. Объектом обучения с позиции названного подхода должна быть речевая деятельность в таких ее видах, как аудирование, говорение, чтение, письмо. Коммуникативно-деятельностный подход ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с ее помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации. Коммуникативно-деятельностный подход отвечает следующим основным требованиям к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для учащихся ситуации общения параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; учет индивидуальных особенностей студента; ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования речевой деятельности и как условие развития речевых умений. Методическим содержанием коммуникативно-деятельностного подхода

[Щепилова, 2003] являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм обучения, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися [Зимняя, 2001: 113-117]. Иногда такой подход понимается слишком узко – как использование на занятии различных ситуаций, в то время как суть коммуникативно-деятельностного подхода заключается в создании для учащихся условий, в которых они участвовали бы в деятельности, а сама деятельность была бы значимой для них, осуществлялась бы в рамках конкретных жизненных ситуаций. Таким образом, в основе коммуникативно-деятельностного подхода лежит не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности в предлагаемых ситуациях. Перед преподавателем в данном случае стоит задача перевода учебной цели занятия в задачу общения студентов с преподавателем и между собой на основе лично-значимой для них деятельности [Миньяр-Белоручев, 1996: 74].

Иностранный язык по своей структуре является межпредметным и деятельностным. Это позволяет в процесс коммуникации включать разнообразную содержательную тематику. Те же принципы представляется возможным спроецировать на обучение студентов письменному реферированию звучащего текста.

Социокультурный подход в обучении иностранным языкам разработала В. В. Сафонова. "Социокультурный подход - понятие, фиксирующее понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития. Это не только наука, искусство, система образования и другие духовно-творческие институты и соответствующая им деятельность, но и весь комплекс материальной культуры, культура социальных отношений, политическая культура и т.п., акцент делается не на привычной мысли, что состояние культуры определяется экономикой, а культурное развитие человека - образом жизни, а на том, что в современную эпоху именно культурные факторы в

значительной мере определяют и экономический потенциал общества, и стабильность политической и системы и т.д.» [Сафонова, 1993: 5].

К основным положениям социокультурного подхода к обучению иностранным языкам В. В. Сафонова относит следующие:

1. Предполагается предварительное изучение социокультурного контекста использования неродных языков, социокультурного контекста обучения иностранному языку в конкретной стране и конкретной национальной среде.

Требуется "глобализация", гуманизация, экологизация и культуроведческая социологизация содержания языкового образования.

2. Социокультурное образование - обязательный компонент языковой подготовки в 21 веке. Необходимо развитие самосознания обучаемого как культурно-исторического субъекта, носителя коллективных и индивидуальных социокультурных характеристик, и его роли как субъекта диалога культур, общекультурных и коммуникативных умений использовать иностранный язык как средство межкультурного общения, потребностей в социокультурном освоении мира, развитие многоязычия и многокультурности.

3. Результат социокультурного образования - социокультурная компетенция, обеспечивающая возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, социокультурного познания стран и народов, социокультурного самообразования в любых других сферах.

4. Базой для социокультурного образования средствами иностранного языка является культурно-специфически маркированное страноведение. Иностранный язык - средство общения, инструмент познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемого языка.

5. Используется система проблемных социокультурных заданий: познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские задачи, коммуникативные и коммуникативно-познавательные ролевые игры,

познавательно-исследовательские учебные проекты, учебные дискуссии. Следует обращать внимание на социокультурную непредвзятость, степень коммуникативной и социокультурной сложности.

6. Предполагается опора на дидактически ориентированный социологический анализ языковой среды обучения и изучения иностранного языка, социокультурных особенностей языков и культур, диапазона общественных функций изучаемых иностранных языков в конкретной среде проживания, социокультурных и коммуникативных потребностей обучаемых, уровня социокультурного образования.

Таким образом, результатом социокультурного образования является социокультурная компетенция, успешное формирование которой возможно при использовании социокультурного подхода. [Сафонова, 1993]

Говоря об алгоритме построения учебных программ и его использования в системе языкового образования в целом, необходимо отметить, что общепринятым является следование общей логике, принятой в практике проектирования образовательных программ и курсов для вузов. Кратко её можно представить в последовательности следующих шагов [Соловова, 2008: 66]:

1. Осуществление системного анализа состояния системы и уточнение реальных потребностей общества и личности в контексте социально-экономических изменений/ мировых тенденций.
2. Определение адресата конкретного курса.
3. Формулировка целей курса и их уточнение, сужение и фиксирование на уровне задач.
4. Отбор содержания курса с учётом международного/ федерального/ вузовского компонентов.
5. Создание структурной модели курса.
6. Определение базовых принципов построения учебного взаимодействия преподавателя и обучающихся, типологии форм работы и учебных заданий.

7. Разработка содержания и форм текущего, промежуточного и итогового контроля.

Мы прокомментируем каждый из этапов с учётом того, что **специфика структурной модели курса уже выбрана – это модульный курс обучения студентов языковых специальностей письменному реферированию аудиотекстов.**

Необходимо отметить, что в нашем случае речь пойдёт об учебной программе курса, поскольку именно такая программа представлена в параграфе 2.3 настоящей работы. Учебные программы определяют границы изучения предмета от начала и до конца всего периода обучения, на весь курс. Как отмечает Соловова Е.Н., рабочие программы можно рассматривать как аналог тематического планирования курса. Это тот документ, который жёстко дозирует учебный материал курса по учебным блокам, в соответствии с реальным количеством учебных часов, исходя из специфики учебного контекста в данном учебном заведении. Очевидно, что любой вуз, кафедра должны разрабатывать свои рабочие программы, отвечающие их специфическим условиям и статусу, контингенту учащихся и преподавателей. Именно в этом состоит отличие рабочих программ от примерных и учебных. Федеральные и региональные программы чаще всего бывают примерными, но при этом именно такие программы позволяют обеспечить единство образовательного пространства на территории России. Их учёт для разработки конкретных учебных программ для отдельных вузов задаёт определённые и рамки и даёт необходимые ориентиры для составителей программ. [Соловова, 2008: 93].

Итак, проектирование образовательных программ и курсов обычно строится, следуя следующей логике:

I. Определение адресата курса и проведение системного анализа потребностей его потребителей.

Большинство зарубежных и отечественных методистов (Китайгородская Г.А., Сафонова В.В., Соловова Е.Н., Janice Yalden, David Ninan, Frauda Dubin и

др.) при изучении реальных потребностей образовательной системы в разработке того или иного курса предлагают отталкиваться от определённых системных позиций. К ним относятся:

1. *определение реального социально-политического контекста использования данного иностранного языка в обществе.* В нашем случае речь идёт о вузах, где иностранный язык, помимо того, что является основным объектом изучения сам по себе, выступает чаще всего также в роли рабочего языка учебного общения, т.е. большинство курсов читается на этом языке, независимо от того, является ли лектор носителем этого языка.

2. *определение возможных моделей использования знаний, умений и навыков, полученных в рамках предполагаемого курса, в реальной практике общения и жизни.* Для разработки востребованного курса необходимо знать наиболее распространённые модели использования данного иностранного языка в стране в целом и в конкретном регионе, чтобы потенциально расширить круг возможных пользователей, создать такой курс, который содержательно и структурно восполняет имеющиеся лакуны в реальной иноязычной образовательной среде. Именно эти модели могут помочь в определении направленности, целей и задач курса с учётом различных категорий пользователей.

В данном случае речь идёт о том, что потенциальными пользователями курса могут быть студенты не только того учебного заведения, где курс создаётся, но и более широкий круг лиц (студенты других учебных заведений, где данный курс не читается; бывшие выпускники, заинтересованные в продолжении языкового образования; специалисты других профилей, которым данный курс интересен профессионально или по каким-либо другим причинам и т.д. Вузовские программы и курсы могут использоваться и для системы повышения профессиональной квалификации специалистов, в том числе и преподавателей, находить потенциальных пользователей в вузах смежных направлений подготовки дипломированных специалистов.

В настоящее время наиболее распространёнными моделями использования иностранного языка в целом, а следовательно и различных курсов в рамках их изучения, являются следующие:

- образовательная модель (иностраннный язык и определённый уровень овладения им могут стать основой или препятствием для поступления в аспирантуру по окончании вуза, участия в образовательном обмене, обучения зарубежом или по международным программам в России).

- профессионально-карьерная модель (владение иностранным языком на определённом уровне коммуникативной компетенции может сыграть важную роль в плане получения интересующей профессиональной позиции и карьерного роста специалиста). Разрабатывая курс для данной модели, необходимо учитывать специфику профессиональной тематики и проблематики общения, наряду с учётом специфики этических и профессиональных норм поведения, принятых в той или иной корпоративной или профессиональной культуре, для нужд которой создаётся этот курс.

- информационная модель (роль иностранного языка в использовании современных информационных технологий, в умении получать и обрабатывать информацию велика). Умение обрабатывать информацию на иностранном языке можно отнести и к чисто академическим умениям, что, как отмечает Соловова Е.Н., доказывает то, что грань между различными моделями использования иностранных языков в реальной жизни может быть размытой [Соловова, 2008: 97]. Так и предлагаемый курс реферирования звучащих текстов покрывает нужды всех трёх описанных моделей использования иностранного языка.

3. выяснение потребностей определённых групп учащихся, обусловленных спецификой учебной среды и реальным опытом изучения языка в прошлом. является важной позицией при определении адресата курса и потребностей его потребителей. Для создания рабочей программы соблюдение этого условия необходимо. Речь идёт об определении пробелов и сильных сторон адресатов курса. При создании программ тщательность данного исследования может

предопределить успешность всего курса. Представляется возможным использовать следующие методы исследования:

- проведение устных интервью и опросов (коллег, учащихся, иных заинтересованных лиц);
- составление и обработка письменных анкет;
- определение реальных проблем на уровне знаний, умений и навыков учащихся посредством использования контрольных срезов, тестирований и т.д.

4. *определение потребностей образовательной системы, обусловленных объективными и субъективными факторами её развития.* Для вузовской практики данный аспект важен с позиции формирования пакета документов для разработки индивидуальных учебных планов, сочетания очной, заочной и дистанционной форм обучения, привлечения нужных специалистов и т.д. Второй аспект учёта образовательной среды в использовании конкретного курса связан с анализом:

- желаемой тематики курса;
- его продолжительности;
- особенностей учащихся, для которых он необходим, в том числе, и по мнению учебного заведения;
- его возможной интеграции с другими курсами, разработанными и читаемыми коллегами.

В этой связи важно помнить специфику моделирования базовых и элективных курсов. Базовые курсы, как правило, регламентированы требованиями ГОС, то есть инвариантной составляющей государственных образовательных стандартов. Элективные же курсы выполняются за счёт вузовского компонента, и их потребители могут быть заинтересованы не только в продолжительных и углублённых курсах, но и в наборе краткосрочных нетрудоёмких курсов. Такие курсы, построенные на модульной основе, на наш взгляд, могут в совокупности обеспечить разнообразие и углубление, но не приведут к перегрузке учащихся. Вуз может предлагать на выбор несколько углублённых и продолжительных курсов, рассчитанных на один или два года,

но в этом случае каждый отдельный студент может выбрать максимум один-два курса. Одновременно необходимо разрабатывать ряд краткосрочных курсов, рассчитанных на один семестр, или более дискретных курсов. В таком случае каждый учащийся может освоить и наиболее нужный ему длительный курс, и составить комбинацию из нескольких более дискретных модульных курсов.

На данный момент, предлагаемый нами курс обучения письменному реферированию аудиотекстов испробован на практике в качестве элективного модульного курса, рассчитанного на один семестр. Однако необходимость наличия такого курса в числе обязательных курсов на год в языковых вузах/факультетах очевидна и обосновывается во введении к настоящей диссертационной работе.

II. Следующий этап построения программы курса – **формулировка целей курса и их уточнение, сужение и фиксирование на уровне задач.**

Любая деятельность эффективна только тогда, когда понятны её стратегические цели и тактические задачи. На уровне стратегии программа может и должна опираться на существующие образовательные стандарты и федеральный и региональный компоненты. Авторский курс при этом может иметь и собственные цели, не расходящиеся с общепринятой.

Задачи курса с одной стороны должны уточнять формулировку целей, а с другой обеспечивать ясность планируемого результата на уровне конкретных количественных и качественных показателей. Программа только таким образом может давать однозначный ответ на вопрос о том, что учащиеся должны узнать в ходе изучения курса и каждой из его тем, какими когнитивными и коммуникативными умениями овладеть на уровне рецепции и продукции, в устной и письменной речи. Именно данные знания и умения ложатся в основу промежуточного и итогового контроля. При этом важно чётко определять разницу между исходным и выходным уровнем знаний и коммуникативных умений.

При модульном обучении задачи должны быть чётко прописаны как для курса в целом, так и для каждого отдельного модуля. Очевидно, что

эффективность усвоения модуля во многом зависит от того, насколько квалифицированно разработан и составлен комплект задач. Задача является основной структурной единицей содержания любого учебного предмета. «Для обучающегося она выступает в качестве иллюстрации теории, возможности разрешения практической ситуации, упражнения для отработки определённых методов решения и служит средством анализа и оценки результатов учебно-познавательной деятельности» [Миронова, 1993: 81].

III. Отбор содержания курса. Отбор содержания предполагает отбор отдельных элементов на уровне фактических и социокультурных знаний, речевых умений, единиц языка. Соловова Е.Н. предлагает следующий подход к последовательности действий при отборе содержания курса [Соловова, 2008: 75]:

- 1) Предварительно формулируются и отбираются тематические разделы курса.
- 2) В рамках отобранной тематики выделяются проблемы для обсуждения и ситуации общения.
- 3) На основе отобранных ситуаций и проблем составляется лексико-грамматический каркас тем.
- 4) Выделяется языковой и речевой материал для активного и пассивного усвоения (ядро и периферия учебного общения).
- 5) Темы и разделы пересматриваются, выстраиваются в логической последовательности, в случае необходимости происходит их перегруппировка, укрупнение или конкретизация, а иногда и отказ от использования конкретных содержательных блоков.
- 6) Вместе с языковым и речевым материалом уточняется содержание и принципы отбора социокультурного материала (важно учитывать, что социокультурный материал это далеко не только страноведческий материал).
- 7) Отбирается литература и тексты, источники визуальной и информационной поддержки курса, в том числе виды изобразительной наглядности и видеоматериалы, ресурсы Интернет и т.д.

Однако учитывая, что разрабатываемый курс – это не курс общего английского языка, а курс, направленный на формирование конкретных умений, логика отбора содержания меняется и выглядит так:

- 1) Предварительно формулируются и отбираются группы умений и навыков, которые необходимо сформировать и отработать.
- 2) Под каждую из групп умений отбираются тематические разделы курса. В рамках отобранной тематики выделяются проблемы для обсуждения и ситуации общения.
- 3) Выделяется языковой и речевой материал для активного и пассивного усвоения (ядро и периферия учебного общения).
- 4) Вместе с языковым и речевым материалом уточняется содержание и принципы отбора социокультурного материала (важно учитывать, что социокультурный материал это далеко не только страноведческий материал).
- 5) Отбирается литература и тексты, источники визуальной и информационной поддержки курса, в том числе виды изобразительной наглядности и видеоматериалы, ресурсы Интернет и т.д.

IV. Создание структурной модели курса. По важности этот этап сопоставим с формулировкой целей и задач курса. Удачно выбранная структура, сочетающаяся с задачами и содержанием курса, может повысить образовательный и практический эффект всего проекта. В нашем случае речь идёт о модульной структуре курса, в рамках которой каждый раздел или тема рассматриваются как автономные мини-курсы. Они могут изучаться в любой последовательности. Ещё раз необходимо отметить, что сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся может более самостоятельно работать с предложенной ему учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Мы считаем, что при модульном обучении модуль целесообразно открывать блок-схемой, представляющей в сжатом виде содержание обучения, а завершать конспект-

схемой, изображающей в комплектной и удобной для усвоения форме весь материал модуля.

В распоряжении преподавателя, помимо модульной структуры, имеются также и другие варианты. Так, например, линейная структура предполагает, что все темы подаются линейно, т.е. последовательно. При этом усвоение каждого последующего раздела опирается или не опирается на предыдущий. Образцом такого типа программ можно считать классические грамматики, где разделы и темы не повторяют друг друга, имеют логику расположения, но не всегда предполагают регулярное повторение пройденных разделов в единой связи.

Концентрическая модель предполагает цикличность изучения материала, возврат к ранее изученному материалу и его углубление за счёт расширения спектра обсуждаемых проблем или проигрываемых ситуаций общения.

V. Определение базовых принципов построения учебного взаимодействия преподавателя и студентов, типологии учебных заданий/задач.

Очевидно, что акценты в трактовке целей современного образования в целом и высшего образования в особенности на готовность к решению проблем социокультурного, академического и профессионального характера связаны с необходимостью уделять особое внимание характеру учебного взаимодействия преподавателя и студентов. В этой связи при планировании курса важно ответить на следующие вопросы:

- какие формы работы и типы заданий могут оптимизировать процесс образования;
- как обеспечить достаточный уровень автономии учащихся;
- каковы требования к учебно-методическому обеспечению курса;

В учебно-методической литературе (Е.С. Полат, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, В.В. Сафонова и др.) уделяется много внимания эффективности различных форм работы на занятии и во внеурочное время. Применительно к курсу письменного реферирования аудиотекстов, важно сказать, что фронтальная форма работы с использованием парной и групповой работы, что повышает

продуктивность урока и обеспечивает активность каждого студента. Самостоятельная поисково-исследовательская деятельность студентов реализуется посредством подбора материала по обсуждаемой теме, подготовки презентаций, а также посредством проектной работы, спектр продуктов которой достаточно разнообразен. Это доклады, коллективные веб-сайты, комплексные курсовые работы, построенные на реализации межпредметных связей на основе обработанных аудио- и видеоматериалов различного характера (интервью, теле- и радиорепортажи и передачи, записи конференций и т.д.). Обязательными условиями реализации проектной деятельности вообще и в рамках курса обучения реферирования аудиотекстов в частности являются:

- 1) определение интересной тематики проектной работы;
- 2) определение степени готовности студентов к осуществлению данной деятельности, т.е. сформированность необходимых информационно-коммуникативных умений, а также умений работать в группе, планировать собственную деятельность, следить за соблюдением сроков выполнения отдельных этапов работы;
- 3) мониторинг данной работы, осуществление необходимых (но не избыточных) консультаций и проведение текущего и промежуточного контроля в процессе проектной деятельности со стороны преподавателя;
- 4) ориентация проекта на самостоятельную исследовательскую деятельность студентов, в основе которой лежит решение той или иной проблемной задачи, что поможет студентам в написании курсовых работ и в перспективе дипломной работы/ диссертационного исследования.

Говоря о программах модульных курсов в целом (не только о проектной деятельности в их рамках), необходимо отметить, что эффективность усвоения модуля зависит не только от способа представления учебного материала, но и от того, насколько квалифицированно разработан и составлен преподавателем комплект задач/ заданий. Задача является основной структурной единицей содержания любого учебного предмета. Как отмечает Блохин Н.В., «для обучающегося задача выступает в качестве иллюстрации теории, возможности

разрешения практической ситуации, упражнения для отработки определённых методов решения и служит средством анализа и оценки результатов учебно-познавательной деятельности» [Блохин, 2003: 24].

Проблема задачи в обучении достаточно сложна, пониманию её сути посвящены многие педагогические и психологические исследования. Познавательные задачи, решение которых даёт обучаемым новые знания и умения, дифференцируются М.И. Махмутовым по способам их постановки и по содержанию на проблемные и не проблемные. По своему содержанию задача будет считаться проблемной, если она включает «отношения между усвоенными обучаемыми знаниями и некоторыми неизвестными ему знаниями, что приводит к возникновению проблемной ситуации» [Махмутов, 1972: 73].

Н.Ю. Посталюк, изучая вопросы проблематизации содержания вузовского образования, приходит к выводу, что проблемные задачи позволяют развивать у студентов такие интеллектуальные качества как способность к «видению проблемы», самостоятельность, гибкость мышления, лёгкость генерирования идей, критичность, способность к оценочным действиям и т.д. Для формирования различных интеллектуальных качеств М.Ю. Посталюк предлагает различные типы проблемных задач: задачи с недостаточными данными, задачи на обнаружение ошибок и др. [Посталюк, 1989].

Проблемные задачи и проблемные ситуации необходимы в процессе обучения в связи с тем, что только при их использовании создаются условия для творческого мышления. Эффективность проблемного обучения убедительно доказана как в теоретических работах Дж. Дьюи, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Оконь, так и непосредственно педагогической практикой на разных ступенях образования: начальной, средней, высшей.

В последние годы новая волна исследований в педагогике привела к попыткам интеграции проблемного обучения с другими типами обучения, в частности, создана теория проблемно-модульного обучения. Автор теории проблемно-модульного обучения М.А. Чошанов указывает, что дидактическая

система, полученная в результате интеграции проблемного и модульного обучения, «приобрела не только новое целостное качество, выраженное в нацеленности на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, но и "как губка" впитала преимущества составляющих ее теорий» [Чошанов, 1983: 14].

В связи с вышеуказанным может возникнуть вопрос, всегда ли необходимо проблемное представление учебного материала в модулях.

М.И. Махмутовым, один из отечественных исследователей проблемного обучения, считает, что применение проблемного обучения необходимо не всегда. Во-первых, в структуре научного познания есть группа знаний, которая не требует проблемного усвоения (в частности, математические аксиомы, постулаты физики и пр.). Во-вторых, даже там, где проблемное обучение желательно, не всегда есть условия его применения, а именно: соответствующий уровень усвоения знаний у обучающихся, наличие умений и навыков проблемного обучения и пр. Поэтому при формировании содержания модуля надо придерживаться позиции рационального включения элементов проблемного обучения [Махмутов, 1975: 303-306].

Говоря о типологии учебных заданий, нельзя забывать и о соотношении учебных, коммуникативных и аутентичных заданий, а также многоуровневых и моноуровневых заданий.

Учебное задание – это то, в ходе которого формируются, закрепляются или контролируются определённые навыки, умения, знания. В ходе коммуникативного задания происходит реальный обмен информации между участниками общения. Аутентичное задание моделирует реальные жизненные ситуации. Моноуровневое задание отличается от многоуровневого тем, что в последнем можно изменять степень сложности, делая его более или менее трудным в содержательном, языковом, речевом и социокультурном отношении, в зависимости от полноты его выполнения или характера предлагаемых к нему опор.

VI. Разработка содержания и форм текущего, промежуточного и итогового контроля.

Учебная программа в том случае оказывается эффективной, если определяет заранее предполагаемый результат учебной деятельности и соотносит цели курса с форматом и содержанием контроля. Только при наличии чётких параметров и критериев оценивания можно рационально спланировать весь процесс обучения и предоставить необходимый уровень автономии студентам, разделить с ними ответственность за конечный результат учебного труда. [Соловова, 2008:82].

Наличие положения о текущем и итоговом контроле является одним из важнейших требований к научно-методическому и учебно-методическому обеспечению курса (к научно-методическому обеспечению курсов можно отнести программный продукт, к учебно-методическому – все те материалы и ресурсы, без которых невозможно обеспечить реальное внедрение и использование данных программ в практике обучения). К материалам, которые в совокупности составляют комплекс научно-методического и учебно-методического обеспечения курсовых программ относятся следующие:

1) ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт) или ОС МГУ;

2) учебные программы;

3) графики прохождения учебного материала по семестрам и месяцам. Такие графики необходимы администрации, преподавателям, студентам для того, чтобы иметь чёткое представление о содержании курса и порядке изучения его разделов и тем. Эта информация способствует рациональному планированию учебного процесса, делает его открытым и обеспечивает основу для усиления автономии студентов и для эффективного административного управления учебным процессом. А также, например, в случае болезни преподавателя или выпадения дня занятий на праздничный день, администрация может своевременно предпринять что-либо конструктивное с

целью не допустить ситуацию, когда студенты к зачёту или экзамену не успеют освоить необходимый материал.

4) учебник или УМК, желательные имеющие гриф Министерства образования РФ или одобренный учебно-методическим объединением (УМО) или научно-методическим советом (НМС) по данной специальности. Одним из показателей качества образовательной среды и уровня профессионализма профессорско-преподавательского состава традиционно считается наличие учебников, созданных самими преподавателями в поддержку разработанного ими курса, а также признание учебника и его реальное использование коллегами в других вузах.

5) положение о текущем, промежуточном и итоговом контроле. Возвращаясь к важности контроля в учебном процессе, необходимо сказать о том, что кредитно-модульная модель построения курса и, следовательно, модульно-рейтинговая система контроля, на наш взгляд, представляет собой один из очень эффективных методов организации учебного процесса, стимулирующий заинтересованность студентов и обеспечивающий наибольшую объективность в оценке знаний.

Введение балльно-рейтинговой системы контроля, о которой подробно речь шла в параграфе 1.3, может стать первым шагом перехода к кредитно-модульной системе организации всей курсовой подготовки. Такая система мониторинга учебного процесса предназначена для повышения объективности и достоверности оценки уровня подготовки специалистов и используется как один из элементов управления учебным процессом. Студент набирает баллы в результате выполнения промежуточных контрольных мероприятий по каждой дисциплине и по каждому модулю в рамках одной дисциплины. В качестве таких мероприятий могут устанавливаться такие виды контроля знаний как тестирование, участие в семинаре или коллоквиуме, выполнение творческой, проектной или исследовательской работы и т.д. Получение итоговой оценки при этом зависит не только от качества выполнения задания, но и от срока представления работы. Оценка снижается на один балл, если работа сдаётся

после завершения работы по теме; на два балла – если работа сдаётся после завершения работы по всему модулю непосредственно перед итоговой аттестацией по курсу. Оценку можно повысить на один балл при условии успешного выполнения дополнительных вариантов контрольных мероприятий по каждой теме; на два балла – при условии качественного выполнения соответствующего задания повышенного уровня академической сложности.

Представляется важным особо отметить такой вид контроля как тестирование, поскольку именно этот традиционный вид контроля сейчас используется наиболее часто для проверки знаний обучаемых в той или иной области. Тест в системе языкового образования - это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком или уровень усвоения определённых знаний и навыков с помощью специальной шкалы результатов. Поэтому многие методисты считают, что оценка, выставленная по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя.

В методической литературе и в практике обучения языку получили распространение два вида тестов: нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные [Coombe, Folse, Hubley, 2010]. Нормативно-ориентированный тест (norm-referenced test) предназначается для сравнения учебных достижений отдельных испытуемых. Результаты тестирования выражаются в баллах, в соответствии с которыми учащиеся располагаются в зависимости от количества набранных баллов. Этот тест широко используется при проведении вступительных экзаменов в вузы, при сдаче международных экзаменов, при распределении учащихся по учебным группам с учётом уровня языковой подготовки и способностей.

В нашем случае в качестве вида контроля в рамках курса письменного реферирования аудиотекстов нами используется критериально-ориентированный тест (criterion-referenced test), который предназначен для оценки степени владения испытуемыми пройденным материалом. Он получил

распространение в середине 1970х гг. в качестве источника профессиональной аттестации кадров и для определения уровня владения языком.

В последние годы 20 века предпринимались попытки соединить признаки, характерные для названных выше видов тестов, что привело к созданию так называемых коммуникативных тестов. С их помощью определяется уровень владения языком в сравнении с требованиями программы для разных этапов обучения. В отечественной методике это объединение двух видов тестов с недавнего времени реализуется в тестах Единого Государственного Экзамена. В зарубежной методике это объединение двух видов тестов уже долгое время реализуется в тестах TOEFL (Test of English as Foreign Language), IELTS (International English Language Test System), TOEIC (Test of English for International Communication) и др.

Артур Хьюз в книге «Testing for Language teachers» отмечает, что при составлении тестов, первым делом необходимо определить цели и задачи тестирования. При тестировании могут быть поставлены следующие цели:

- 1) выявить языковые умения независимо от предшествующей языковой подготовки (proficiency tests – тесты на выявление уровня владения языком),
- 2) определить насколько студенты продвинулись в освоении учебного курса (achievements tests – тесты на выявление достигнутых результатов),
- 3) выявить сильные и слабые стороны студентов, помочь в определении уровня подготовки студентов при выборе программы обучения, соответствующей их способностям и возможностям (diagnostic tests – диагностические тесты),
- 4) определить, насколько успешно ученики овладели тем или иным учебным материалом (placement tests – распределительные тесты). [Hughes, 1997]

При всей популярности тестов в обучении и контроле умений и навыков в иностранном языке, многие преподаватели испытывают недоверие к тестам. Это связано с тем, что не всегда результаты тестирования отражают реальные способности и умения испытуемого. Это может происходить из-за неточности или ненадёжности теста. Источником неточности может быть или содержание, или техника тестирования. Источником ненадёжности – как сам тест, так и его

оценивание. В первом случае причиной расхождения в баллах могут быть неточные инструкции, двусмысленные вопросы, задания, основывающиеся на догадках. Во втором случае, одна и та же работа может получить различное количество баллов при проверке разными людьми.

Как уже было отмечено, модульность определяет повышение степени открытости, гибкости образовательных программ. Проектирование модульных программ и модулей обязательно должно базироваться на дидактических принципах модульного обучения, о которых подробно речь шла в параграфе 2.1 настоящего исследования.

Например, принципы структуризации и проблемности обеспечивают иерархию дидактических целей, последовательность и целостность изложения, логическую завершённость и автономность модулей, проблемность содержания, наглядность представления модуля. Эти принципы могут быть конкретизированы определёнными процедурами. Прежде всего необходимо: сформулировать комплексную дидактическую цель модульной программы; построить блок-схему модульной программы; составить перечень знаний и умений по каждому модулю; проанализировать содержание каждого модуля и обеспечить готовность обучаемы к изучению материала за счёт использования ранее освоенных знаний. Важно также изобразить логическую структуру модуля блок-схемой, чтобы обучающийся видел «траекторию учения», представить содержание основных учебных элементов в теоретическом и практическом блоках модуля.

Теоретический блок содержит учебный материал в концентрированной форме и завершается резюме (конспект-схемой) – обобщением содержания модуля в удобном для запоминания виде. Практический блок содержит набор типовых задач, предназначенных для отработки новых понятий и умений, и алгоритмы их решения, тестовые задания разного уровня сложности, справочные данные, комплект задач для повышения «рейтинга» (при балльно-рейтинговой системе контроля), список рекомендуемой литературы.

Принцип адаптивности отражается в таксономии дидактических целей [Bloom, 1956], в профессионально-прикладной направленности учебных элементов модулей, в вариативности модулей. Этот принцип конкретизируется следующими процедурами: определить область профессионально-прикладных проблем, разрешения которых возможно в рамках рассматриваемой дисциплины; дифференцировать содержание модулей по объёму в зависимости от специальности и специализации (полный, сокращённый, ознакомительный курсы); дифференцировать по уровню сложности комплект заданий, входящих в модуль.

Принцип реализации обратной связи требует, чтобы процесс усвоения знаний был управляемым и существовала возможность его корректировки и контроля. Для реализации этого принципа необходимо разработать методическое обеспечение контроля усвоения содержания обучения, то есть: составить перечень знаний и умений по каждому модулю; подготовить систему заданий и упражнений, в которую включить типовые, проблемные, творческие и диагностические (служащие средством контроля и анализа усвоения учебного содержания) задания и упражнения; дифференцировать задания по сложности; разработать алгоритмы выполнения этих заданий; разработать блок контроля (текущий контроль, который может осуществляться в форме самоконтроля по имеющимся в модуле тестам или заданиям, – в конце каждого учебного элемента, промежуточный – в конце модуля).

Любая модульная программа должна содержать собственно содержательную часть, состоящую из набора конкретных модулей, и методическую часть. При этом необходимо стремиться к тому, чтобы содержательный и методический модули были одинаковыми структурно, что позволит всем участникам образовательного процесса работать по единым правилам, сохраняя при этом возможность гибкой адаптации своего поведения.

Структурно все содержательные модули включают: разделы, имеющие конкретные цели, содержащие теоретическую информацию; задания – упражнения, которые требуют применения информации из модуля для анализа

конкретной практической деятельности обучающегося; краткие выводы по изложенному содержанию каждого раздела; критерии и параметры оценки качества выполненной работы.

Американским учёным-педагогом Н. Гронлундом составлено краткое руководство к разработке «учебного пакета» (модуля). Оно представляет собой форму контрольного листа, к которому преподаватель обращается как в ходе подготовки «учебного пакета» (модуля), так и по её окончании [Gronlund, 1971: 97-106]. Эту же схему рекомендуют Голдсמיד Б. и М. [Goldshmid, 1972].

Контрольный лист к разработке "учебного пакета" (модуля)

Цель учебного раздела.

1. Ясно ли представлена тема учебного раздела?
2. Отчетливо ли объясняется цель изучения учебного раздела?
3. Является ли язык изложения цели ясным и доступным для восприятия?
4. Содержит ли формулировка цели мотивацию к учению?

Учебные цели.

5. Являются ли учебные цели значимыми в образовательном отношении?
6. Сформулированы ли учебные цели так, чтобы их можно было наверняка достичь?
7. Является ли каждая из учебных целей достаточно ограниченной по объему, чтобы ее можно было достичь в рамках непродолжительного времени данной учебной единицы?
8. Является ли каждая из учебных целей содержательно связанной с более общей (конечной) целью курса?

Предварительное и заключительное тестирование.

9. Четко ли сформулированы указания к работе с тестом?
10. Обеспечивают ли тестовые вопросы непосредственный контроль всех заданий, содержащихся в поставленных целях данного раздела?
11. Установлен ли обоснованный эталон (критерий) усвоения?

Учебные материалы и запланированная деятельность обучающихся.

12. Четко ли сформулированы указания к действиям обучающихся?

13. Обеспечивают ли учебные материалы и виды учебной деятельности достижение учебных целей?

14. Удалось ли достичь разнообразия видов дидактических материалов и уровней их сложности? 15. Содержат ли запланированные виды учебной деятельности разнообразные пути достижения учебной цели?

Тесты для самопроверки.

16. Четко ли сформулированы указания к работе с тестом?

17. Помогают ли проверочные вопросы усваивать содержание учебных материалов и следить за собственным продвижением?

Дополнительная (углубленная) учебная работа (по выбору обучаемого).

18. Предусмотрен ли широкий перечень видов учебной работы?

19. Дают ли эти виды учебной работы возможность расширенного или углубленного изучения материала?

20. Достаточно ли ясно сформулированы указания для самостоятельной работы обучающихся?

"Учебный пакет" (модуль) по сути дела содержит в себе полный обучающий цикл, составленный применительно к данному фрагменту материала. Такие комплекты можно использовать как для основного, так и для дополнительного, вспомогательного обучения. Особенно значительна их роль в заочной и дистанционной системах обучения взрослых.

Методическое обеспечение модульной программы обычно представляется в виде «Руководства для преподавателя/тьютора» и «Руководства для обучающегося», содержание которых представлено далее.

Руководство для преподавателя/тьютора (рекомендуемый перечень пунктов)

1. Предисловие:

- объяснение значимости проблемы, темы;
- суть модульной программы.

2. Содержание Руководства.

2.1. О чем модульная программа.

2.2. Целевые пользователи (для кого предназначена программа), визуальное представление траектории, маршрутов изучения программы. В этом разделе указывается, какие модули программы являются обязательными, а какие рекомендуемыми для каких категорий обучаемых в зависимости от исходного уровня компетентности .

2.3. Общая цель модульной программы.

В данном разделе формулируется общая цель всей программы с указанием на умения, навыки, которые могут быть сформированы в результате ее изучения.

2.4. Цели конкретных модулей программы (желательно в табличной форме). Конкретные цели модулей программы должны в совокупности привести к реализации общих целей всей модульной программы.

2.5. Структура модулей программы.

В начале каждого модуля указывается необходимый уровень квалификации для его усвоения, цели, а также дается краткое описание содержания каждого раздела и рекомендуемое время для его усвоения.

Модуль делится на более мелкие структурные единицы - разделы с указанием конкретных специфических целей каждого из них. Каждая структурная единица содержит теоретическую информацию, которая сопровождается примером из практики и заданиями-упражнениями.

2.6. Методологические положения, используемые в модульной программе.

2.6.1. Учебный процесс (рекомендации по организации и проведению). Здесь приводятся рекомендации относительно используемых методов и средств обучения и контроля. Кроме того, преподавателю/тьютору напоминают о необходимости тщательно подготовиться к учебному процессу, свободно владеть материалом модуля, адаптировать материал к конкретной учебной группе, спланировать периодичность и форму проведения занятий (очных, заочных, групповых/индивидуальных, самостоятельных). В случае дистанционного варианта преподаватель/тьютор должен предусмотреть

возможность оказания педагогической консультационной помощи, определить время и способы ее осуществления, составить график сдачи контрольных работ и проведения очных групповых занятий. В целом этот раздел предоставляет свободу авторам программы давать любые рекомендации относительно способов и методов реализации, которые могут оказать помощь другим преподавателям-пользователям.

2.6.2. Целевые группы и маршрут их обучения. Для каждой категории обучаемых целесообразно выделять обязательный набор модулей, соответствующих их компетенции, и перечень модулей для повышения профессиональной эрудиции. Представленные в графической форме, они предлагают рекомендуемый маршрут изучения учебного материала. Фактически каждой категории специалистов соответствует свой маршрут изучения модульной программы, определяемый последовательностью изучения и взаимосвязью модулей.

2.7. Рекомендации по оценке качества обучения. В каждом конкретном случае необходимо выработать собственные критерии оценки результатов обучения с учетом специфики обучаемых, места их работы и вида их деятельности. Там, где это возможно, целесообразно использовать общепринятые критерии оценки качества. При выборе критериев необходимо помнить о сформулированных общих и конкретных целях обучения в рамках модульной программы.

2.8. Рекомендуемые стратегии (формы, методы, средства и продолжительность обучения) проведения очных занятий в рамках модульной программы. Данный раздел целесообразно представлять в табличной форме

2.9. Рекомендуемые стратегии (формы, методы, средства и продолжительность) проведения занятий в режиме открытого/гибкого/дистанционного обучения.

2.9.1. Продолжительность и общая организация учебного процесса с указанием на соотношение очных и заочных занятий, частоту проведения очных занятий; обоснование такого построения.

2.9.2. Описание входных условий. При проведении занятий в дистанционном режиме до изучения собственно программы рекомендуется организация очной встречи. На этой встрече представляется программа, объясняется методология обучения, выдаются комплекты учебных материалов и заданий, разрабатывается совместный график работы преподавателя/тьютора и группы и по возможности формируются малые группы по различным критериям (должность, стаж и т.д.).

2.9.3. Групповая работа. Групповые занятия проводятся на основе упражнений и заданий, предлагаемых в каждом модуле/разделе. На групповые занятия целесообразно выносить для обсуждения следующие вопросы:

- разбор проблем, вызывающих трудности при изучении, рассмотрение спорных вопросов;
- представление и обсуждение результатов индивидуальной и групповой работы;
- оценка проводимых занятий;
- достижение договоренности о будущих встречах.

В заключение, рассмотрим этап составления программы модульного курса в виде таблицы:

Таблица 9.

№ п/п	Этапы	ДЕЙСТВИЯ
1	Определение проблемы	Анализ образовательной политики, выявление целей и задач программы исходя из требований внешней среды/социального заказа Изучение потребностей в обучении с помощью определения уровня компетентности, которого должны достигнуть обучающиеся (выходной профиль специалиста), и исходного уровня компетентности (входной профиль специалиста) Оценка необходимых ресурсов и существующих ограничений для реализации программы
2	Формулировка целей	Определение общих целей Определение частных целей

3	Определение входных условий	Установление минимального исходного уровня компетентности, необходимого для обучения по данной программе
4	Отбор и структурирование содержания	Отбор, анализ и организация содержания путем определения конкретных дидактических единиц (разделов, тем, units) и установления логической последовательности их изучения
5	Выбор стратегии обучения	Выбор методов и средств обучения Создание системы поддержки
6	Выбор стратегии и инструментов оценивания	Определение критериев оценки Выбор средств оценивания

Итак, дидактическая система модульного обучения предполагает проектирование содержания обучения в соответствии с целями обучения, с общедидактическими принципами и критериями. Просматриваются различные подходы к проектированию модульных программ. Содержание автономных модулей формируется на основе соблюдения принципов структуризации содержания обучения и должно быть представлено в компактном и наглядном виде, обеспечено дидактическим материалом, проблемными и прикладными задачами.

2.3 Программа курса обучения письменному реферированию звучащего текста в языковом вузе (один семестр) для студентов 2/3 курса.

Пояснительная записка

Данный курс предназначен для студентов языковых вузов/факультетов, изучающих английский язык как первый иностранный.

Необходимо отметить, что адресатом курса также могут быть студенты неязыковых специальностей, видоизменить в этом случае необходимо только содержательное наполнение модулей.

Данная программа строится с соблюдением требований к построению модульных курсов, подробно описанных в параграфах 2.1 и 2.2 настоящей главы:

1) Определены адресаты курса (студенты 2/3 курсов языковых вузов/факультетов) и проведен анализ их потребностей.

2) Сформулированы цели и задачи курса, где цели 3ей группы – общепедагогические цели обучения, реализуемые во всех составляющих курса, цели 2ой группы – учебные цели предмета, цели 3ей группы – оперативные учебные цели каждого из занятий.

3) Отобрано содержание курса.

4) Определены базовые принципы взаимодействия преподавателя и учащихся: модульности, коммуникативной направленности, культурной и педагогической целесообразности, интегративности, нелинейности, автономии студентов.

5) Разработана типология учебных заданий, а также содержание и форма текущего, промежуточного и итогового контроля.

Цели и задачи курса

Основной учебной **целью** курса (цель 2го уровня) является овладение студентами навыками и умениями реферировать любой звучащий текст с перспективой их применения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Немаловажной общепедагогической целью (цель 3го уровня) является развитие и совершенствование профессиональных и исследовательских умений студентов языковых факультетов и повышение их уровня владения иностранным языком в целом; овладение студентами необходимым и достаточным уровнем профессионально-коммуникативной компетенции (лингвистической и социолингвистической) для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, профессиональной и научной, культурной деятельности при общении с зарубежными партнёрами, а также для дальнейшего самообразования.

Задачи курса (оперативные учебные цели 1го уровня):

- развитие речевых умений реферирования аудиотекстов непосредственно и опосредованно умений в следующих видах речевой деятельности на английском языке: аудировании и письме, а также косвенно чтении и говорении.
- развитие умения анализировать и синтезировать информацию, делать выводы;
- развитие научно-исследовательских умений: работа с различными справочными материалами; написание тезисов выступления, статей, рефератов; составление библиографии по теме исследования и т.д.;
- развитие билингвальных профессионально-коммуникативных умений, готовности обсуждать профессиональные проблемы на родном и иностранном языках;
- овладение студентами рядом лексических и грамматических единиц;

- развитие профессиональных риторических умений: подготовки и проведения публичных профессиональных презентаций (подготовка тезисов, необходимых раздаточных материалов для оптимизации усвоения предъявляемой информации; разработка заданий на отработку содержания лекционного материала и обеспечение контроля эффективности его усвоения);
- расширение кругозора и повышение общей культуры студентов.

Таким образом, курс направлен на развитие следующих компетенций студентов (по ОС МГУ):

1. Общенаучные:

ОНК-4 владение методологией научных исследований в профессиональной области,

2. Инструментальные:

ИК-2 владение иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, научной, профессиональной и социально-культурной сферах общения; владение терминологией специальности на иностранном языке, умение проводить презентации, вести дискуссии и защищать представленную работу на иностранном языке,

3. Общепрофессиональные:

ПК-4 владение коммуникативными стратегиями, риторическими приемами эффективного устного и письменного общения, стилистическими и языковыми нормами, используемыми в процессе коммуникации,

ПК-2 готовность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважения своеобразия иноязычной культуры,

ПК-3 понимание дискурсивной и социокультурной специфики делового, культурного и профессионального общения в современных языковых культурах и умение учитывать эту специфику в различных сферах иноязычной межкультурной коммуникации;

ПК-14 способность к созданию, редактированию, реферированию и систематизации всех типов деловой документации; публицистических, медийных и иных текстов; аналитических обзоров; публичных выступлений и т.п.

Структура и продолжительность курса

Продолжительность курса – 36 часов. Трудоёмкость дисциплины – 72 часа (объём аудиторных часов + самостоятельная работа).

Курс состоит из **4 модулей**, одного лекционно-ознакомительного и трёх практических, в каждом из которых акцент сделан на развитие определенной группы умений, необходимых для реферирования звучащих текстов (умения аудирования, умения письма-фиксации и смысловой переработки зафиксированной информации, умения письма). Работа над каждой из этих групп умений идет в рамках следующей тематики и проблематики общения: учебно-познавательная сфера общения, социально-культурная и профессиональная сферы соответственно. Данные разделы различаются по трудоёмкости и объёму изучаемого материала. На освоение названных разделов рекомендуется выделять следующее количество часов общей трудоёмкости учебной дисциплины:

Раздел 1 (лекционно-ознакомительный) основы реферирование звучащего текста как коммуникативный вид речевой деятельности – 8 часов

Раздел 2 (умения аудирования; учебно-познавательная сфера общения) – 16 часов

Раздел 3(умения письма-фиксации и смысловой переработки зафиксированной информации; социально-культурная сфера общения) – 16 часов

Раздел 4(умения письма; профессиональная сфера общения) – 32 часа

Предлагаемое соотношение трудоёмкости разделов является рекомендуемым, и может варьироваться с учётом специальности (преподавание, перевод, межкультурная коммуникация).

Каждый раздел курса может рассматриваться как автономный модуль. В зависимости от ситуации, они могут изучаться в различной последовательности, с использованием как традиционных очных, заочных, так и дистанционных форм обучения. Некоторые разделы могут изучаться лишь частично или совсем опускаться по решению кафедры, если в них нет необходимости, если временные рамки учебного курса не позволяют пройти его в полном объеме или если кафедрой предлагается отдельный курс по выбору или спецкурс с дублирующей тематикой.

Занятия рекомендуется проводить в небольших семинарских группах с использованием различных форм обучения, таких как:

- семинарские занятия
- лекции/ мини-лекции, доклады (преподавателя и /или студентов);
- обсуждения, дискуссии и круглые столы;
- парные/ индивидуальные/групповые проекты и т.д.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ КУРСА

№ п/п Раздел Дисциплины	Семестр Неделя семестра	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)	Форма промежуточной аттестации (по семестрам)
Раздел 1. Реферирование звучащего текста как коммуникативный вид речевой деятельности	Неделя-1-2	Лекции (4 часа) Самостоятельная работа (4 часа)	Балльно- рейтинговый контроль
Раздел 2. Умения аудирования.	Неделя 3-6	Семинарские занятия (8 часов) Самостоятельная работа (8 часов).	Балльно- рейтинговый контроль
Раздел 3. Умения письма- фиксации и смысловой переработки текста	Неделя 7-10	Семинарские занятия (8 часов) Самостоятельная работа 8 часов).	Балльно- рейтинговый контроль
Раздел 4. Умения письма.	Неделя 11-15	Семинарские занятия (16 часов) Самостоятельная работа (16 часов).	Балльно- рейтинговый контроль
Итоговая аттестация	Неделя 16		Балльно- рейтинговый контроль

Каждое занятие в рамках разделов/ модулей (кроме модуля 1) длится 4 академических часа и делится на 3 секции, при этом лексика, грамматические структуры и идеи переходят из одной секции в другую, таким образом достигается ротация материала.

Секция 1 – короткое задание на прослушивание с целью дальнейшего обсуждения предложенного материала. Цель – активизировать фоновые знания студентов по теме и стимулировать их интерес к обсуждаемому предмету. Задание на аудирование в этой части – это своего рода разминка, в ходе которой студенты выполняют один из следующих видов упражнений: задания на множественный выбор, на установление соответствий на заполнение пропусков (в том числе в кратком реферате прослушанного текста) и т.д. Опорная лексика при этом даётся изначально, таким образом, проверяется

понимание звучащего текста, тренируются основные навыки и умения аудирования.

Секция 2 – развитие коммуникативной компетенции/ умения общаться на предложенную тему/ выражать свою точку зрения по определённом вопросу/ творчески подходить к выполнению задания. Студенты в группах/ парах или индивидуально обсуждают поднятые в секции 1 вопросы, выражают собственное мнение, сравнивают и противопоставляют свой опыт с той информацией, которая получена из прослушанного текста, обмениваются опытом, представляют перед аудиторией заранее собранный материал. Несмотря на то, что письменное реферирование не предполагает устной речи, работа на данном этапе очень важна с точки зрения выполнения общепедагогических и воспитательных целей курса, а также с точки зрения подготовки к выполнению последующих письменных заданий.

Секция 3 – непосредственно прослушивание аутентичного текста (лекции, теле- или радиопередачи, интервью и т.д.), затрагивающего один из аспектов обсуждаемой темы. Работа с этим текстом ведётся на трёх этапах: **до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания.** Этапом «до прослушивания» являются секции 1 и 2, а также:

- ознакомление с лексикой аудиотекста, с целью расширения информационного и словарного запаса.

- задания на вероятностное прогнозирование: догадаться о значении слова по контексту, догадаться о возможном содержании аудиотекста по ключевым словам и т.д.

- ознакомление с вопросами на понимание.

Во время прослушивания студенты ведут записи, необходимые для последующих ответов на вопросы и составления реферата текста.

После прослушивания обучающиеся составляют план реферата прослушанного текста, обсуждают его с преподавателем, а затем пишут итоговый вариант реферата, соблюдая все требования к такого рода текстам.

С требованиями к составлению реферата студенты знакомятся во время работы над разделом 1 настоящего курса.

На занятиях используются различные формы взаимодействия учитель-студенты: Учитель – Студенты, Учитель - Студент, Студент – Студенты, Студент - Студент. Большое внимание уделено самостоятельной работе студентов. Оба эти параметра соответствуют требованиям времени, а также отвечают требованиям ФГОС ВПО и ОС МГУ.

Раздел 1. Раздел 1 (лекционно-ознакомительный) - реферирование звучащего текста как коммуникативный вид речевой деятельности (8 часов; 4 часа – аудиторной работы, 4 – самостоятельной).

Тематика и проблематика общения:

Лекция 1 – 2 часа. Характеристика реферирования как коммуникативного вида речевой деятельности. Необходимость обучения письменному реферированию звучащего текста студентов языковых вузов/ факультетов. Аудиотекст как средство и объект обучения письменному реферированию.

Лекция 2 - 2 часа. Речевые умения, необходимые для успешной реализации процесса реферирования аудиотекста: умения аудирования; умения письма-фиксации (ключевых слов, денотативных словосочетаний, информационных единиц); умения смысловой переработки зафиксированной информации; умения письма (порождение текста проблемно-обусловленного реферативного изложения). Реферат как продукт реферирования звучащего текста. Требования к составлению реферата. Языковые опоры. Параметры и критерии оценивания итогового текста реферата.

Список рекомендуемой литературы:

1. Буданова Т.А. Язык специальности. Реферирование. СПУ, 2003.
2. Бурлакова С.Л. Учебное реферирование как средство развития профессиональной письменной речи студентов. КД, СПб, 1993.
3. Вайсбурд М.Л. Реферирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами// Ин.яз. в школе. 1975, №5, с. 40 – 44

4. Вейзе, А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М., Высшая школа, 1985
5. Кравченко И.Н. Теоретические и методические проблемы реферирования// Реферирование в общественных науках. М, 1982, 160с.

Самостоятельная работа студентов

Анализ предложенной литературы, оформление и дополнение схем-конспектов лекций.

Раздел 2. Развитие умений аудирования (16 часов; 8 – аудиторной работы, 8 - самостоятельной)

Примеры заданий на развитие умений аудирования в рамках работы над аудиотекстом (во время и после прослушивания):

- 1) Разделите звучащий текст на основные смысловые куски.
- 2) Определите тему текста
- 3) Выделите главную мысль текста
- 4) Найдите в каждой из звучащих частей текста предложение/ высказывание, которое может быть заголовком.
- 5) Определите количество важных фактов/ идей в звучащем тексте.
- 6) Ответьте на вопросы к тексту.

Тематика и проблематика общения:

Занятие 1 – 2 часа. Роль образования для развития личности. Роль высшего образования. Возможность дальнейшего продолжения образования.

Занятие 2 - 2 часа. Высшее образование в России и за рубежом. Особенности учебного процесса в разных странах. Уровни высшего образования. Квалификации и сертификаты. Академическая мобильность. Учебная автономия. Традиционные и альтернативные подходы к обучению. Инновации в системе высшего образования.

Занятие 3 - 2 часа. История и традиции своего вуза. Научные школы.

Занятие 4 - 2 часа. Студенческая жизнь в России и за рубежом. Научная, культурная, спортивная жизнь студентов. Конкурсы, гранты, стипендии для студентов. Студенческие международные контакты.

Содержание общения по видам речевой деятельности

Рецептивные виды речевой деятельности (аудирование). Понимание основного содержания звучащего текста, запрашиваемой информации, а также детальное понимание текстов (в большинстве своём аудиотекстов) следующего характера:

- лекции в рамках обозначенной тематики
- общественно-политические и публицистические тексты по обозначенной тематике
- рассказы зарубежных студентов/ преподавателей о своих вузах
- нелинейные тексты (блоги/ веб-сайты, информационные буклеты о вузах)
- прагматические тексты справочно-информационного характера (описание образовательных курсов и программ)
- интервью с известными учёными и участниками студенческих обменных программ
- презентации зарубежных образовательных программ, вузов
- материалы студенческой прессы

Самостоятельная работа студентов

Подготовка материалов к семинарам, написание эссе.

Раздел 3. Умения письма-фиксации и смысловой переработки зафиксированной информации (16 часов; 8 часов – аудиторной работы, 8 - самостоятельной).

Примеры заданий на развитие умений письма-фиксации и смысловой переработки зафиксированной информации в рамках работы над аудиотекстом (во время и после прослушивания):

- 1) Запишите ключевые слова, которые позже помогут вам восстановить текст.
- 2) Зафиксируйте основные идеи в порядке от наиболее к наименее важным разными способами (телеграфический метод, с использованием символов и аббревиатур, с использованием диаграмм, с использованием пространства листа и др.).

3) Выделите моменты, которые необходимо будет подчеркнуть в тексте реферата.

4) Составьте логический план прослушанного текста.

5) Отделите главную информацию от второстепенной.

6) Обобщите 3/5 предложений в одно.

Самостоятельная работа студентов

Подготовка презентаций, подготовка материалов к семинарам, анализ записей в сопоставлении с работой однокурсников.

Тематика и проблематика общения:

Занятие 1 – 2 часа. Язык как средство межкультурного общения. Изменение статуса языков в мире (в различных социально-политических и культурных контекстах). Взаимодействие языков. Проблема сохранения языкового многообразия мира. Образ жизни человека в России и в странах изучаемого языка (с учетом культурной диверсификации). История и современность. Облик города и деревни (досуг и работа). Типы семей, социальная роль семьи в разных культурах. Особенности проведения досуга людей разных профессий, возрастов и социальных групп.

Занятие 2 – 2 часа. Общее и различное в странах и национальных культурах. Национальные традиции и обычаи России/ стран изучаемого языка. Исторические эпохи. Стереотипы восприятия и понимания различных культур. Типичные ошибки при личном/ деловом общении с представителями той или иной культуры. Международный туризм. Путешествия как средство культурного обогащения личности. Популярные туристические маршруты. Достопримечательности. Планирование путешествия. Экотуризм. Роль туризма в экономическом, социальном и культурном развитии стран и регионов.

Занятие 3 – 2 часа. Мировые достижения в искусстве (музыка, танцы, живопись, театр, кино, литература, архитектура). Выдающиеся деятели искусства разных эпох России/ стран изучаемого языка/ других стран мира. Здоровье. Здоровый образ жизни. Спорт.

Занятие 4 – 2 часа. Мир природы. Окружающая среда. Глобальные проблемы человечества и пути их разрешения. Плюсы и минусы глобализации. Проблемы глобального языка и культуры. Деятельность ООН, ЮНЕСКО и др. всемирных организаций. Научно-технический прогресс и его достижения. Информационные технологии 21 века. Плюсы и минусы всеобщей информатизации общества.

Содержание общения по видам речевой деятельности

Рецептивные виды речевой деятельности (аудирование). Понимание основного содержания текста, запрашиваемой информации, а также детальное понимание аудиотекстов следующего характера:

- лекции в рамках обозначенной тематики
- общественно-политические и публицистические (медийные) тексты, прагматические тексты справочно-информационного и рекламного характера по обозначенной тематике
- научно-популярные и научные звучащие тексты по обозначенной проблематике.

Продуктивные виды речевой деятельности.

Письмо и говорение:

- реферат текста (в рамках заданной тематики)
- письменные проектные задания – презентации, буклеты, постеры и т.д
- монолог-описание (например, образа жизни людей различных социальных, профессиональных и возрастных групп и т.д. в современном мире и в различные исторические периоды; произведений искусства; природных ландшафтов и т.д.)
- эссе разных типов (по обозначенной проблематике). Подготовка докладов на студенческую научную конференцию
- монолог-сообщение (например, о деятельности международных организаций в различных сферах общественно-политической, социально-экономической и культурной жизни)

-монолог-размышление (о перспективах развития региона/ науки/ отрасли/ языков/ культур)

-диалог-обмен мнениями/ диалог-убеждение (в рамках дискуссий, диспутов, ролевых игр, проектной деятельности по обозначенной проблематике).

Раздел 4. Умения письма. (32 часа; 16 часов – аудиторной работы, 16 - самостоятельной).

Примеры заданий на развитие умений письма в рамках работы над аудиотекстом (во время и после прослушивания):

- 1) Перестройте фразу.
- 2) Найдите замену слову.
- 3) Передайте одну мысль несколькими способами.
- 4) Восстановите логический порядок разрозненных частей текста, дополняя их, если необходимо.
- 5) Составьте реферат текста.

Тематика и проблематика общения:

Занятия 1 – 5 (10 часов). Избранное направление профессиональной деятельности. Изучаемые дисциплины, их проблематика. Язык как средство межкультурного общения. Основные сферы деятельности в данной профессиональной области. Функциональные обязанности различных специалистов данной профессиональной сферы. Квалификационные требования к специалистам данной профессиональной области в России и за рубежом. Личностное развитие и перспективы карьерного роста.

Занятия 6 – 8 (6 часов). История, современное состояние и перспективы развития изучаемой науки.

Содержание общения по видам речевой деятельности

Рецептивные виды речевой деятельности (аудирование). Понимание основного содержания текста, запрашиваемой информации, а также детальное понимание аудиотекстов следующего характера:

- лекции в рамках обозначенной тематики

- публицистические, научно-популярные и научные звучащие тексты об истории, характере, перспективах развития науки и профессиональной отрасли
- интервью со специалистами данной профессиональной области

Продуктивные виды речевой деятельности.

Письмо:

- реферат текста (в рамках заданной тематики)
- подготовка докладов на студенческую научную конференцию
- монолог-описание (например, функциональных обязанностей/квалификационных требований)
- монолог-сообщение (например, о перспективах развития отрасли)
- монолог-рассуждение (о перспективах карьерного роста/ возможностях личностного развития)
- диалог-собеседование (при приёме на работу)
- монолог-доклад/ сообщение; выступление на круглом столе проблемной группы
- диалог-обмен мнениями/ диалог-убеждение (в рамках дискуссий, диспутов, ролевых игр, проектной деятельности по обозначенной проблематике)
- обсуждение проблемных деловых ситуаций (case study)

Самостоятельная работа студентов

Подготовка презентаций, подготовка материалов к семинарам, анализ текстов рефератов в сопоставлении с работой однокурсников, доработка текстов рефератов с учетом комментариев преподавателя, подготовка плана урока.

Оценивание

Семестровый курс оценивается по шкале 200 баллов. Для получения зачета достаточно набрать 110 баллов. Для дифференцированного зачета или экзамена используется следующая шкала. *Традиционная российская система* оценивания оперирует в рамках оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Для обеспечения сопоставимости с *международной системой* оценок возможно введение 100-балльной и буквенной системы. В данном случае принимается следующая шкала:

A	«отлично»	180-200 баллов
B	«хорошо»	150-179 баллов
C	«удовлетворительно»	110-149 баллов
D	«неудовлетворительно»	менее 110 баллов

Ниже приводится подробная информация о содержании контроля и оценивания по каждому учебному модулю, а также информация об итоговом контроле по курсу.

КУРС ПИСЬМЕННОГО РЕФЕРИРОВАНИЯ АУДИОТЕКСТОВ
(1 семестр, 72 часа, из них 36 аудиторных)

Модуль	Форма отчета	Балл	Всего
I.Реферирование звучащего текста как коммуникативный вид речевой деятельности (4 аудиторных часа, 2 лекции).	-Схема-конспект лекции (2)	5 баллов×2	10 баллов
II. Умения аудирования (8 аудиторных часов)	- участие в работе семинаров	5 баллов	50 баллов
	- эссе по одной из тем	5 баллов	
	-план реферата прослушанного текста (4)	10 баллов×4	
III. Умения письма-фиксации и смысловой переработки текста (8 аудиторных часов)	- участие в работе семинаров	5 баллов	50 баллов
	-презентация по одной теме	5 баллов	
	-реферат прослушанного текста (4)	10 баллов×4	
IV. Умения письма (16 аудиторных часов)	- участие в работе семинаров	10 баллов	60 баллов
	- подготовка плана урока	10 баллов	
	-реферат прослушанного текста (4)	10 баллов×4	
Экзамен по курсу	-письменный реферат текста	10 баллов	30 баллов
	-вопросы (2)	10 баллов×2	
		200 баллов	

Предлагаемые формы отчетности призваны обеспечить комплексное решение следующих задач:

1. *Написание текста реферата.* Научить студентов писать рефераты звучащих текстов – это и есть основная цель курса.

Параметры оценивания реферата	2	1	0
Адекватность и полнота изложения	Основная информация текста реферата соответствует основной информации первоисточника. Раскрыты основные моменты содержания первоисточника, второстепенная информация отсутствует.	Основная информация текста реферата не полностью соответствует основной информации первоисточника. Раскрыты не все основные моменты содержания первоисточника, наличие второстепенной информации.	Основная информация текста реферата не соответствует основной информации первоисточника. Не раскрыты основные моменты содержания первоисточника, большое количество второстепенной информации.
Логичность изложения	Информация расположена в соответствии со смысловой иерархией текста, связано с логической точки зрения. Соблюдены временные и причинно-следственные связи, связи между частями текста логичны и чётко прослеживаются.	Информация расположена в соответствии со смысловой иерархией текста. Не во всех случаях соблюдены временные и причинно-следственные связи, связи между частями текста не всегда логичны и чётко прослеживаются.	Информация расположена несвязно с логической точки зрения. Временные и причинно-следственные связи, а также связи между частями текста нелогичны и неочевидны.
Композиционная чёткость изложения и объём вторичного текста	Текст имеет «закруглённую композицию»: введение, основную часть, заключение. По объёму введение и заключение приблизительно одинаковы, основная часть разделена на абзацы приблизительно одинакового объёма.	Текст имеет округлённую композицию, однако одна из частей по объёму значительно меньше/больше допустимого (например, введение по количеству слов равно основной части; заключение представлено одним предложением)	Композиционная структура текста не прослеживается, одна или несколько частей композиции отсутствуют.
Единство стиля	Стиль текста соответствует требованиям к написанию рефератов, используются	Стиль текста не полностью отвечает требованиям к написанию рефератов. Не используются	Стиль текста не соответствует требованиям к написанию рефератов. Клише, характерные

	определённые клише, характерные для этого жанра, синонимические средства с ориентацией на сжатие, средства межфразовых связей.	средства межфразовых связей, есть предложения, являющиеся абсолютными цитатами исходного текста.	для этого жанра, синонимические средства с ориентацией на сжатие, средства межфразовых связей не используются.
Языковая грамотность	Отсутствие или незначительное количество негрубых лексических, грамматических или пунктуационных ошибок.	Небольшое количество лексических и грамматических ошибок, не препятствующих восприятию текста.	Большое количество грамматических и лексических ошибок, препятствующих восприятию текста.

2. Участие в работе семинара обеспечивает:

- активное участие в обсуждении проблем семинара;
- первичное ознакомление с новой информацией по курсу и отработку системы заданий и терминологии по данной теме на том же занятии;

3. Подготовки и проведение презентации по теме:

- развивает профессионально-исследовательские умения;
- способствует формированию необходимого уровня культуры профессиональных публичных выступлений и презентаций;
- формирует уверенность в себе как профессионала.

Презентация проводится на изучаемом иностранном языке и оценивается по предложенной шкале. Каждая презентация допускает участие 2-3 студентов в качестве лекторов. Срок презентации и состав авторов утверждается на первом занятии. На подготовку к презентации отводится не менее двух недель. Преподаватель предоставляет перечень источников информации или сами издания по данной теме на родном и на иностранном языке. В ходе презентации студент или студенты:

- передают необходимую информацию по заданной теме, используя раздаточный материал и/или ИКТ для визуальной поддержки текста;
- обеспечивают обратную связь с аудиторией, контролируя понимание текста презентации;
- обращают внимание аудитории на языковой и речевой материал, необходимый для развития профессионально-коммуникативных умений по теме;
- организуют тренировку нового языкового материала в конкретном речевом контексте;

После презентации проходит обязательный анализ данной презентации в группе с использованием предложенной Солововой Е.Н. схемы и выставляется итоговый балл.

Параметры оценивания презентаций

1. Лектор устанавливает и поддерживает обратную связь с аудиторией на протяжении всей лекции.	+	-
2. Лектор хорошо владеет голосом, мимикой, другими средствами выразительности, в том числе и вербальными, умеет варьировать темп лекции, грамотно использует паузы.		
3. В ходе презентации используются раздаточные материалы, иные формы визуальной поддержки.		
4. Презентация хорошо структурирована, логична, последовательна и понятна.		
5. Содержание презентации полно отражает информацию, имеющуюся по данной теме.		
6. Выделена терминология, необходимая для усвоения по данной теме.	+	-
7. При выполнении заданий используются различные режимы работы.		
8. Предложенные упражнения проверяют правильность понимания текста		
9. Презентация самостоятельна в плане отбора и структурирования материала, подбора иллюстраций и примеров.		

4. Составление схемы-конспекта лекции гарантирует

- усвоение студентами основных положений лекции;
- развитие навыков и умений письма-фиксации;
- развитие критического мышления и аргументации.

Схема-конспект лекции составляется либо на основе устной лекции по теме, либо на основе письменных источников, рекомендованных преподавателем. Срок представления конспекта определяется преподавателем.

5. Написание эссе позволяет:

1) проверить владение когнитивными стратегиями письменной речи:

- способность определять суть заданной проблемы;
- определить свою позицию по заданной проблеме и аргументировать свою точку зрения;
- анализировать заданную коммуникативную ситуацию с различных позиций и точек зрения, выдвигать контраргументы;

- делать выводы.

2) проверить речевые умения письменной речи:

- логически выстраивать письменное высказывание определенного объема, используя необходимые средства связи;
- грамотно структурировать текст;
- выбирать нейтральный стиль речи;
- использовать разнообразные речевые модели и структуры для реализации коммуникативной задачи (передавать информацию; описывать людей или ситуацию; сравнивать или сопоставлять факты мнения или суждения; аргументировать свою точку зрения и т.д.);
- грамотно использовать языковой материал (лексику и грамматику) для решения поставленных коммуникативных задач;

Критерии оценивания эссе на заданную тему

Выполнение/решение коммуникативной задачи	Максимум 20 баллов
<ul style="list-style-type: none"> • Выполнение требований, сформулированных в задании Указанное количество слов Учитывает ситуацию и получателя сообщения, оформляет текст в соответствии с предложенными обстоятельствами. 	Максимальный балл 5
<ul style="list-style-type: none"> • Аргументация собственного мнения на предложенную тему Может представить тему, определить ее основные положительные и отрицательные характеристики, сформулировать аргументы и привести собственные примеры. 	Максимальный балл 10
<ul style="list-style-type: none"> • Связность и логичность текста Оформляет текст, соблюдая связность и логичность построения, четко выделяет введение, абзацы-аргументы, заключение. 	Максимальный балл 5
Языковая грамотность	Максимум 20 баллов
<ul style="list-style-type: none"> • Грамматика. Правильно употребляет глагольные времена и наклонения, местоимения, детерминативы, наиболее употребляемые 	Максимальный балл 8

коннекторы и т.д. Правильно строит и простые и сложные фразы. Владеет синтаксической вариативностью на фразовом уровне.	
• Лексика. Владеет лексическим запасом, позволяющим высказаться по предложенной теме, обеспечивающим точное выражение мысли и отсутствие неоправданных повторов. Употребляет слова в их точном лексическом значении.	Максимальный балл 8
• Орфография. Владеет орфографией и основными правилами пунктуации.	Максимальный балл 4

5	«отлично»	35- 40 баллов
4	«хорошо»	30-34 баллов
3	«удовлетворительно»	21-29 баллов
2	«неудовлетворительно»	менее 20 баллов

6. Экзамен по курсу «Письменное реферирование аудиотекстов» состоит из двух частей: письменной (написание реферата звучащего академического текста – максимум 10 баллов) и устной (ответы на вопросы экзаменационных билетов – 2 вопроса, максимум по 10 баллов за ответ на каждый из них).

Пример экзаменационных билетов:

Билет 1.

- 1) Определение реферирования.
- 2) Особенности языка реферата. Параметры оценивания успешности написания реферата.

Билет 2.

- 1) Принципы коммуникативно-когнитивного подхода к обучению реферированию.
- 2) План построения текста реферата. Типичные ошибки при составлении реферата.

Билет 3.

- 1) Характерные признаки реферирования как деятельности.

2) Реферат как тип текста. Классификация рефератов.

Билет 4.

1) Реферирование как коммуникативный акт.

2) Рекомендуемая последовательность шагов для успешного реферирования звучащего текста (в сравнении с реферированием письменного текста).

Билет 5.

1) Умения, необходимые для успешной реализации процесса письменного реферирования аудиотекста.

2) Работа над записями во время прослушивания текста (note-taking techniques).

Билет 6.

1) Роль обучения письменному реферированию аудиотекста в формировании коммуникативной компетенции студентов языковых вузов.

2) Отличия восприятия на слух академических текстов от восприятия текстов любого другого характера.

Выводы по главе II

1. Модульное обучение – это основанное на деятельностном подходе, принципе сознательности обучения (осознаётся программа обучения и собственная траектория учения) и объективности контроля, характеризующееся замкнутым типом управления, благодаря модульной программе и модулям, и являющееся высокотехнологичным. Высокая технологичность определяется структуризацией содержания обучения; чёткой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц.

2. Модуль – это курс или его автономная часть, имеющая необходимое программное и учебно-методическое обеспечение и систему контроля, достаточные для построения различных образовательных траекторий в его рамках; легко соединяющаяся с другими модульными курсами, при необходимости способная видоизменяться по содержанию/ форме/ объёму за счёт исходной гибкости внутренней структуры.

3. Балльно-рейтинговая система мониторинга учебного процесса в данной модели построения обучения предназначена для: повышения объективности и достоверности оценки уровня подготовки специалистов и используется как один из элементов управления учебным процессом; повышения учебной автономии студентов и объективности промежуточного и итогового контроля по курсу.

4. Определение принципов модульного обучения, адаптированных к специфике языковых курсов, можно представить в следующем варианте: принцип модульности структурного содержания; принцип гибкости, динамичности, нелинейности; дидактические принципах применения информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранным языкам (научность, наглядность, систематичность, последовательность и активность, индивидуальный подход, непрерывность и модифицируемость, интерактивность и др.); принцип рефлексивной деятельности и

междисциплинарности; принцип автономности обучения и равной ответственности.

5. Важнейшая характеристика модульного обучения - гибкость, как содержательная, так и структурная.

6. Построение модульного курса в настоящей работе будет основываться на принципах социокультурного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению иностранным языкам.

7. Алгоритм создания учебных программ модульных курсов: 1) Осуществление системного анализа состояния системы и уточнение реальных потребностей общества и личности в контексте социально-экономических изменений/ мировых тенденций. 2) Определение адресата конкретного курса. 3) Формулировка целей курса и их уточнение, сужение и фиксирование на уровне задач. 4) Отбор содержания курса с учётом международного/ федерального/ вузовского компонентов. 5) Создание структурной модели курса. 6) Определение базовых принципов построения учебного взаимодействия преподавателя и обучающихся, типологии форм работы и учебных заданий. 7) Разработка содержания и форм текущего, промежуточного и итогового контроля.

8. Предложенная программа курса обучения студентов языковых специальностей письменному реферированию звучащего текста разработана с учетом основных принципов модульного обучения, обеспечивает прозрачность содержания курса и его оценивания, предполагает овладение студентами всеми навыками и умениями, необходимыми для успешного написания текста реферата воспринимаемого на слух текста.

Глава III. Методика обучения письменному реферированию аудиотекстов в языковом вузе по предложенной программе.

3.1 Разработка учебно-методического обеспечения одного модуля курса реферирования аудиотекстов.

Поскольку темой настоящего диссертационного исследования является обучение реферированию аудиотекстов именно студентов языковых вузов и факультетов, для разработки учебно-методического обеспечения и дальнейшего проведения опытного обучения был выбран модуль 4 – навыки письма; профессиональная сфера общения, под которой в данном случае подразумевается преподавание, межкультурная коммуникация и перевод. Как обозначено в программе курса, на прохождение данного модуля отводится 32 часа, а именно 18 часов аудиторной работы, 18 часов – самостоятельной.

При разработке программы курса письменного реферирования звучащего текста, учебно-методического обеспечения одного модуля, а также при проведении опытного обучения студентов) мы постарались учесть основополагающие принципы коммуникативно-когнитивного подхода. Вслед за Карповой И.В. [Карпова, 2005] и Вишняковым С.А. [Вишняков, 1992] среди таких принципов мы выделяем следующие:

1. ориентация на личность студента, на развитие не только языковых, но и когнитивных, творческих способностей в процессе активной речевой и познавательно-поисковой (исследовательской) деятельности;

2. формирование способности к самостоятельному приобретению новых и актуальных знаний, совершенствование коммуникативно-познавательных умений;

3. учёт особенностей студенческого возраста, а именно способность к активной мыслительной деятельности, критичность мышления, самостоятельное управление своим когнитивным поведением (в том числе в ходе самостоятельной работы с текстами профессионально-ориентированного и

общего характера; использования текстотеки при подготовке письменных и устных сообщений; рефератов текстов);

4. деятельностный характер обучения, когда студенты развивают способность делать правильные и логичные выводы, опираясь на имеющийся опыт при поиске, обработке и сравнительно-сопоставительном анализе информации.

Для того, чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо широкое применение аутентичных записей. Одним из вариантов является использование материалов средств массовой информации, что позволит познакомить студентов с культурой, процессами, происходящими в обществе, особенностями менталитета и жизни социума как англоговорящих стран, так и своей родной. Материалы новостей, аналитических программ дают возможность обсудить текущие проблемы экономики, политики, образования, культурной и спортивной жизни общества, пути их решения. Григоренко И.Н. отмечает, что «использование материалов СМИ содействует пробуждению познавательной мотивации у студентов» [Григоренко, 2001: 23], то есть они знакомятся с неизвестными фактами из современной жизни стран изучаемого языка и родной страны, это вызывает их интерес. Кроме того, работая с материалами СМИ, студенты осознают, что они обращаются к источнику информации, которым пользуются носители языка. Это повышает практическую ценность владения иностранным языком. Реферирование материалов СМИ не только требует знаний реалий, культуры, образа жизни стран(ы) изучаемого языка, которыми студенты старших курсов языковых вузов в определённой мере уже обладают, но и становится ценным источником этих знаний. Теле- и радиоматериалы, несомненно, также являются неисчерпаемым источником современной лексики, клише, фразеологизмов, идиом и т.д. (например, export boom, human rights activists, land bill etc.), а также демонстрируют богатство стилей современного английского языка.

Тематическое планирование занятий данного модуля:

Занятие 1/2 (четыре академических часа). Язык как средство межкультурного общения. По такому же принципу строятся и остальные занятия – **2**. Избранное направление деятельности. Изучаемые дисциплины, их проблематика. **3**. Основные сферы деятельности в данной профессиональной области. Функциональные обязанности различных специалистов данной профессиональной сферы. **4**. Квалификационные требования к специалистам данной профессиональной области в России и за рубежом. **5**. Личностное развитие и перспективы карьерного роста. **6**. История изучаемой науки. **7**. Современное состояние изучаемой науки. **8**. Перспективы развития изучаемой науки.

Задание секции 1 (10 min) на прослушивание с целью ознакомления с темой, активизации фоновых знаний и дальнейшего обсуждения. (In this section you will hear a part of a lecture on the importance of language as a means of cross-cultural communication. Listen and insert the missing words). Вставьте пропущенные слова. Цель – активация словаря. Уже на данном этапе реализуются принципы коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов, описанные в главе II.

Script:

It is commonly accepted that language is a part of culture, and that it plays a significant role in it. Some social scientists consider that without language, culture would not be possible. Language simultaneously reflects culture, and is influenced and shaped by it. In the broadest sense, it is also the symbolic representation of a people, since it comprises their historical and cultural backgrounds, as well as their approach to life and their ways of living and thinking. P.B. Brown describes the two as follows: 'A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.'

In a word, culture and language are inseparable.

Some people say that language is the mirror of culture, in the sense that people can see a culture through its language. Another metaphor used to symbolize language and culture is the iceberg. The visible part is the language, with a small part of culture; the greater part, lying hidden beneath the surface, is the invisible aspect of culture. This author's understanding of language and culture is conveyed through the following three new metaphors.

Language and culture makes a living organism; language is flesh, and culture is blood. Without culture, language would be dead; without language, culture would have no shape.

It is _____ that language is a part of culture, and that it plays a _____ role in it. Some _____ consider that without language, culture would not be possible. Language _____ reflects culture, and is influenced and shaped by it. _____, it is also the symbolic representation of a people, since it _____ their historical and cultural backgrounds, as well as _____ and their ways of living and thinking. P.B. Brown describes the two as follows: 'A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are _____ so that one cannot separate the two without losing the significance of _____.'

In a word, culture and language are _____.

Some people say that language is the mirror of culture, _____ that people can see a culture through its language. Another metaphor used to symbolize language and culture is the iceberg. The _____ part is the language, with a small part of culture; the greater part, lying hidden _____, is the invisible aspect of culture. This author's understanding of language and culture is _____ the following three new metaphors.

Language and culture makes a living organism; language is _____, and culture is blood. Without culture, language would be dead; without language, culture would have no shape.

Секция 2 – 50 минут. Цель заданий этой секции - развитие коммуникативной компетенции, умения общаться на предложенную тему. выражать свою точку зрения по определённому вопросу, творчески подходить к выполнению задания, а также развитие профессиональных навыков и умений.

Task 1: Having listened to a part of the lecture on the importance of language as a means of cross-cultural communication, discuss in pairs and formulate in writing the answers to the following questions (Прослушав часть лекции секции 1, обсудите в парах и сформулируйте письменно ответы на следующие вопросы):

1. Which definition would you give to the word “culture”?
2. How would you interpret the representation of language-culture interconnection as an iceberg?
3. Should culture be taught separately or integrated into the course of general English?

Task 2: Imagine a 45-minute lesson at secondary school which you have to conduct. Share with the group the lesson plans you've prepared at home. The lesson plans should demonstrate clearly how teaching culture is included into the lesson.

(Студенты представляют планы уроков, подготовленные дома, где чётко должно прослеживаться, как обучение культуре может быть частью регулярного урока английского языка в средней школе. Задача группы – обсудить услышанное, выразить своё мнение, чётко и логично его аргументировать.

Секция 3 – 120 минут

Before listening:

The following items contain some important vocabulary from the lecture. Each of the vocabulary units is printed in boldface, in the context in which it occurs, together with two possible definitions. Use the context to help you choose the best definition for each word or collocation. (Выбрать правильное определение слова/словосочетания из предложенных, исходя из контекста лекции, в котором они

употреблены.) Цель задания – расширение словарного запаса студентов, дальнейшее употребление этих слов/ словосочетаний в тексте реферата, а в дальнейшем их активное использование в письменной и устной речи.

1. Today we'll examine how communication across cultures can be affected by participants' interpretations, **assumptions** and expectations.

1) a way of behaving that is intended to impress other people but seems false or too deliberate

2) something you consider likely to be true even though no one has told you directly or even though you have no proof

2. We consider some ways in which cross-cultural communication functions at the various levels of words, grammar, pronunciation and at the less obvious levels of **discourse** patterns.

1) written or spoken language, especially when it is studied in order to understand how people use language

2) serious spoken or written discussion of a particular subject

3. Finally, we draw some conclusions about the importance of attitudes in cross-cultural situations and of the need to **raise awareness** and understanding of other cultures.

1) to make people more conscious of an issue, problem or situation

2) to make people more apprehensive about an issue, problem or situation

4. It is all too easy to be unconsciously **ethnocentric** about such matters and to assume that our way is normal, logical or better than those ways used by speakers who come from different cultural backgrounds.

1) behaving as if you were more important than anyone else, and not caring about other people

2) showing a failure to recognize that other people's cultures are also important and valuable

5. Language is like an iceberg: some aspects are visible with fairly obvious meaning, but a larger part is hidden or **taken for granted**.

1) expected always to happen or exist in a particular way

2) unable to be seen with a naked eye

6. This kind of **inductive** discourse pattern seems to be oriented to the hearer.

1) unfair because people are not being treated equally

2) reasoning from particular facts, ideas or examples to a general rule, truth or law

7. First they establish **common ground** and give relevant background information before they lead the hearer up to the main point.

1) something that people agree about, share their views on

2) a well-thought over way of reasoning

While listening:

Listen to the first lecture on cross-cultural communication, take notes and make a plan of the summary. (Прослушайте лекцию, сделайте необходимые записи, составьте план реферата.) С техниками конспектирования студенты уже ознакомлены в течение работы над предыдущем модулем настоящего курса. После прослушивания происходит обсуждение с преподавателем всех основных моментов лекции с целью убедиться в том, что студенты не упустили какой-либо важной информации.

В процессе обучения есть смысл давать учащимся сравнивать свои записи, делать выводы и озвучивать их. Со стороны преподавателя уже на этом этапе требуется «обратная связь». Обучающиеся должны понять: 1) все ли важные идеи в плане содержания они вычленили 2) обратили ли внимание на ключевые лексические единицы, зафиксировали ли их 3) логично ли распределили идеи по степени значимости 4) нашли ли подтверждение каждому из выделенных

тезисов. Krashen S. [Krashen, 1981:162] отмечают, что записи студенты могут делать на языке оригинального текста, на родном языке, а также смешивая их. Каждому обучающемуся стоит попробовать каждый из трёх вариантов, чтобы определить для себя наиболее эффективный.

Работу над совершенствованием умений смысловой переработки зафиксированной информации можно начинать на этапе отработки различных видов чтения (просмотрового, информационного/поискового, детального). Большинство специалистов, исследующих процесс реферирования как один из видов речевой деятельности, который носит репродуктивно-продуктивно характер, рассматривают его в тесной связи с обучением чтению, (независимо от того, идёт речь об устном или письменном реферировании), поскольку чтение – есть опосредованное общение, предполагающее высокий уровень осмысления информации [Бабайлова, 1987; Бурвикова 1988; Бурлакова, 1993; Вайсбурд, 1975; Вейзе, 1993; Гальперин, 1981; Зуева, 2008; и др.].

Некоторые исследователи выделяют даже реферативное чтение как один из подвидов чтения. Так, Ковальчук Т. И. полагает, что реферативное чтение может быть включено в диапазон ознакомительного, просмотрового и изучающего чтения в качестве одного из подвидов [Ковальчук, 1980]. Леонов В.П. считает, что реферативное чтение предшествует реферированию наравне с ознакомительным и изучающим видами чтения [Леонов, 1981]. Тураева З.Я. отмечает, что этапы реферирования обеспечиваются разными видами и подвидами чтения. Например, выделение ключевых моментов текста – изучающее чтение; составление логико-смысловой схемы текста – ознакомительное чтение и т.д. [Тураева, 1986].

На наш взгляд, действительно целесообразно на первом этапе отрабатывать умения смысловой интерпретации текста на печатных текстах, а потом переходить на звучащие тексты, тем более что уровень коммуникативной компетенции студентов средних-старших курсов языковых вузов развит достаточно.

Под коммуникативной компетенцией чтеца [Карпова, 2005:70] в целом подразумевается сочетание а) лингвистического компонента; б) социолингвистического; в) предметного; г) формально-логического компонентов. Лингвистический компонент – основа использования языка читающим/ говорящим/ слушающим/ пишущим, позволяющая ему продуцировать множество предложений и интерпретировать их с позиции допустимости/ недопустимости грамматического оформления; способность использовать правила языка (грамматический, лексический, фонетический аспекты). Социолингвистический компонент подразумевает знание норм пользования языком в различных ситуациях общения; предметный компонент – наличие базовых знаний по теме текста; формально-логический – умение определить жанр, стилевую принадлежность текста.

В состав коммуникативной компетенции как чтеца, так и человека воспринимающего информацию на слух, входят также следующие умения и навыки: быстро понимать известные лексические единицы при чтении/ аудировании и догадываться по контексту о значении незнакомых; определять слова, выражающие связи и отношения между элементами текста; делать выводы из прочитанного/ прослушанного; понимать имплицитное содержание текста; оценить прочитанное/ услышанное с точки зрения объективности, своего опыта, знаний; выделить основную идею и т.д.

Исследователи отмечают, что сущность понимания текста (и звучащего, и написанного) состоит в следующем:

- в извлечении из него максимальной информации;
- в полном постижении содержания, которое есть в тексте в том числе потенциального, помимо авторской воли;
- в объяснении намерений автора;
- в оценке текста в широком социальном контексте. [Гальперин, 1981:38]

Принято выделять следующие уровни понимания текста: [Тураева, 1986 :126]

1. понимание текста на уровне слов
2. понимание текста на уровне словосочетаний

3. понимание текста на уровне предложений
4. понимание общего, логического содержания текста
5. понимание общего содержания текста и его деталей (познавательной информации)
6. понимание познавательной и эмоциональной информации.

Этот же принцип применим к пониманию звучащих текстов.

Работа над текстами (как печатными, так и звучащими) должна вестись на трёх этапах: до прочтения/прослушивания, во время прочтения/прослушивания и послетекстовом этапе. Это необходимо в случае этапа до прочтения/прослушивания для:

- создания мотивации;

- обсуждения лексического материала;

- тренировки вероятностного прогнозирования. Этап после прочтения/прослушивания и составления реферата необходим для:

- обсуждения полученной информации;

- сравнения/противопоставления полученной информации с той, которой студенты обладали ранее;

- тренировки смежных умений и навыков, таких как умение аргументировать свою точку зрения, умения монологической и диалогической речи, умение задавать вопросы и отвечать на них и т.д.

В общем и целом, понимание текста как письменного, так и звучащего – деятельность, осуществляемая на двух взаимосвязанных уровнях: осмысление внешней структуры (текстовый уровень) и проникновение до уровня «ядерной структуры» (идейно-смысловой уровень) [Бурлакова, 1993:29]. Когнитивный анализ текста [Вайсбурд, 1975] включает в себя следующие этапы: восприятие текста→понимание→осмысление→преобразование (выделение основной проблемы, выявление ключевых положений)→трансформация (перефразирование, сокращение)→интерпретация (передача содержания с личностной позиции). Такой же принцип: восприятие – осмысление – понимание является психологической основой аудитивных навыков и умений,

так как, как уже отмечалось ранее, «аудирование – это рецептивная деятельность, протекающая в устной форме, когда реципиент воспринимает и понимает, синтезирует смысл звучащей информации» [Зимняя, 1981:61].

Script:

Cross Cultural Communication. A Foreign Language Perspective

Dr. Martin CORTAZZI

To be aware of issues in cross-cultural communication is becoming increasingly important. Any of us may travel or meet travellers. We may work with members of other cultural groups. We may learn a foreign language. Such situations inevitably bring us into contact with other ways of speaking, other modes of behaviour and other views of life. Today we'll examine how communication across cultures can be affected by participants' interpretations, assumptions and expectations which largely derive from their own cultural background. We consider some ways in which cross-cultural communication functions at the various levels of words, grammar, pronunciation and at the less obvious levels of discourse patterns, sociolinguistic uses of language and levels involving cultural presuppositions. Finally, we draw some conclusions about the importance of attitudes in cross-cultural situations and of the need to raise awareness and understanding of other cultures. We take a foreign language perspective, asking what kinds of knowledge and understanding about cultures is necessary to learn another language and communicate with speakers from different countries. Cross-cultural communication often involves difficulties but fundamentally it should be viewed as an opportunity for learning and development. The examples that we give relate particularly to students learning English. They are taken from our field- notes and observations made in several countries.

In situations of cross-cultural communication it is not only what happens or what is said that is important, it is how participants interpret the interaction which ultimately counts. It is this interpretation which guides our perception of meaning and our memory of other people. Most of us draw conclusions about others from what they say, or rather from what we think they mean. The gap between what we think others mean and what they intend to say can occur in any communication. This gap is often wider in cross-cultural contexts. This is evident when there is a lack of knowledge of the common language of communication, say English, which may be a second or foreign language to one or both sides. Less obviously the gap is often wider because in intercultural communication participants may not realize that they are using language in different ways which go beyond purely linguistic competence. Our consideration of cross-cultural communication needs to include: discourse competence in which conversations or texts may be structured using different principles; sociolinguistic competence in which language users may draw on differing ideas about who may speak to whom, on what sorts of topics, on what kinds

of occasion, in what manner and for what purposes; cultural competence in which cultural norms and beliefs are used to interpret actions and language behaviour and to attribute values and interpretations to interaction. The problem is that our own perception of these aspects of language use is influenced by our own cultural background. It is all too easy to be unconsciously ethnocentric about such matters and to assume that our way is normal, logical or better than those ways used by speakers who come from different cultural backgrounds. The context of our own culture may lead us to interpret another person's words, behaviour or attitude quite differently from the way in which that person intends them to be interpreted. We may not be aware of the patterns of interpretation which members of a particular culture use.

In our own culture we can afford to take much communication for granted. Since childhood we have learned what words normally mean, how and why things are said. Our own culture has provided us with a framework of working principles and systems of interpretation which most of us automatically use every day. We do not need to work out how to use greetings or apologies, how to respond to invitations or compliments, how to take turns or interrupt others, or what silences might mean. In learning to use a foreign language, however, we need to be aware that speakers of the target language may be using quite different assumptions and systems for such ways of using language. We need to become aware of alternatives. We need to expect the unexpected. We need to check our interpretations of what is apparently obvious.

Language is like an iceberg: some aspects are visible with fairly obvious meaning, but a larger part is hidden or taken for granted. The greater the foreign language skill in pronunciation, grammar or vocabulary, the greater the danger that the other hidden levels of communication may come into play. Participants on both sides will assume that they mean the same thing by different gestures or patterns of discourse, but in fact they often have quite different interpretations. Many learners of English have focused their main attention on learning words and grammar. In many foreign language classrooms little attention is given to the role of culture and cross-cultural communication.

For many students, learning a foreign language is all about learning words. The students' aim seems to be largely to acquire a knowledge of a wide vocabulary, concentrating on new and difficult words. These students may not realize the importance of learning new meanings to known words, especially apparently simple words. However, simple words often turn out to have unexpected cultural meanings, as the following dialogue noted in Britain shows.

- B Would you like to come for tea?
 A Yes, what time?
 B Come about six o'clock.
 (later A arrives at B's house)
 A Do sit down. I'll serve the food.
 B I've already eaten.
 A But I invited you to eat here!
 B No... I thought you invited me for tea.
 A Exactly!

In this situation, A is an Arabic speaker, a visitor to Britain. She was only expecting a cup of tea and was puzzled by the offer of food. The British hostess (B) was upset that A had already eaten since she had, she thought, specifically invited A for food. The source of the misunderstanding is the word 'tea' which in Britain, especially among lower social classes, often means an early evening light meal. Although A speaks excellent English and is, in fact, an experienced university English teacher in her own country, she had not realized that a simple word like 'tea' can have different cultural meanings. Similarly, 'simple' common words used in idioms can often catch out learners who are used to concentrating on 'difficult' words. The word 'house', for instance, takes on a variety of unexpected meanings in such examples as 'The comedian really set the house on fire' (the comedian got a good response from the audience, or 'house'), "The drinks are on the house tonight" (the owner or manager will pay for all the customers' drinks), 'After the minister's speech the House rose at nine' (the members of the House of Commons, in the British Parliament, went home at nine o'clock).

Grammar can often present unexpected difficulties in cross-cultural communication when learners of another language have not worked out the relationship between grammatical form and language function. This happened in the following example in Britain where a British person (B) wants to visit a Chinese student (C) in her room.

- B Do you mind if I come to see you now?
 C Yes.
 B Oh....Well, when shall I come then?
 C You can come now.
 B But I thought you said you were busy. I'll come later.
 C No, no. I meant you can come now. Do come in.

The problem here is that the expression 'do you mind it' is a polite form of a request which anticipates a negative response, 'No, I don't mind...'. C realizes that this is a request but responds only to the function, 'Yes' (meaning 'Yes, do come in'). Since C has not responded with the expected negative grammatical form this leaves B to understand that she is busy ('Yes, I do mind, I am busy at the moment').

Clearly when words are mispronounced this can also cause problems in cross-cultural communication. This usually happens when speakers have poor

pronunciation or confuse words. Less obvious problems can crop up when fluent speakers of English, for instance, are influenced by local varieties of the language. This would be perfectly acceptable in local situations but can cause difficulties when English is used in international contexts. For example, Malaysian speakers of English may stress the second syllables of words like 'colleague' or 'management' where speakers of other varieties of English expect to hear the stress on the first syllable. Since the difference in stress is also accompanied by changes in the pronunciation of stressed or unstressed vowels this can cause momentary confusion. More seriously, hearers' perceptions of speakers of a language like English are influenced by the fact that stress and intonation commonly convey attitudes. Thus in English a heavy falling intonation can mean definiteness, abruptness or rudeness. Unfortunately, Arabic speakers who learn English have often not been taught this and they transfer Arabic falling intonation patterns to English. One result is that English hearers sometimes perceive the other group (wrongly) as being aggressive or pushy. A solution is to raise the learners' awareness of the meanings of various intonation patterns in English and the attitudes which might be interpreted from their use.

Another problem is that the same gestures or body language may express quite different meanings in different cultures. In Northern Europe 'yes' is generally signalled by a downward head movement or up-and-down nodding. In contrast, in Turkey and neighbouring countries a common gesture for 'no' is an upward movement of the head, easily mistaken for the European 'yes' by those who are unfamiliar with Turkish people. Further scope for misunderstanding arises because the Turkish 'no' is often accompanied by a click of the tongue. This noise and the upward head movement means 'you are stupid' in Britain!

There are cultural differences in the use of space, e.g. how close to others people expect to stand or sit. Many Latin Americans or people from the Middle East prefer to come quite close to their hearers when talking. This shows friendliness and solidarity. North Americans or Northern Europeans, on the other hand, tend to keep more space between themselves and hearers. This shows their awareness of the other person's individuality and need for personal space. When speakers from the USA and Saudi Arabia, for example, come together they may feel uncomfortable without knowing the reason. Both parties unconsciously try to maintain their own natural polite and friendly distances. The American may feel the Arab is aggressive or pushy when the latter comes close, while the Arab may believe the American is unfriendly or untrustworthy if that person keeps moving away.

Further cross-cultural mismatches can occur in eye contact. Whether and how listeners look at a speaker's eyes varies from culture to culture. One contrast seems to be that in Britain and the Middle East listeners gaze at a speaker's eyes to show that they are listening and showing respect whereas in many parts of Africa and Asia this can signify disrespect or anger and be interpreted as insulting. On the other hand, the African or Asian manner of showing politeness, respect and honour to a speaker - by lowering one's gaze or looking below the other's eyes - can be interpreted as disinterest, suspicion or guilt by British or Middle Eastern listeners.

Even a smile can cause problems, as an American teacher in Taiwan discovered. One of her students arrived late. He was smiling. She became angry and said, 'You

are late and it's not funny. Take that smile off your face. He then became very upset because she had publicly become angry with him. Later she realized that a smile is not always a sign of humour - the student was smiling with embarrassment. Such potential sources of difficulty are not likely to be pointed out by participants in cross-cultural situations. Openly drawing attention to misunderstandings may be thought impolite or over-direct unless the speakers are well known to each other.

Speakers from different cultures make use of different discourse patterns in the way they structure information or interpret what others say. Even silence is used to structure discourse: participants know by the length of a pause that a speaker has finished speaking and they can take a turn. However, the exact timing of such turn taking can vary. Among many Greek speakers the pauses between turns are minimal; speakers alternate rapidly and overlaps between one speaker and the next are common and are accepted as showing solidarity between speakers who understand each other. In contrast, in Scandinavia and Finland such pauses are often one or two seconds longer as members of those cultures show respect and perhaps think carefully about what they want to say. In cross-cultural situations between these two different groups it is very likely that English will be used as a common language of communication. Greek speakers report that they feel there are long silences between themselves and Scandinavians, which leads them to wonder if they have said something wrong or (given that Scandinavians are often highly competent in English) whether they have made a language mistake. As a result the Greeks feel rather insecure (unnecessarily). The Scandinavians meanwhile feel that the Greeks keep interrupting them. They feel (wrongly) that the Greeks are aggressive.

Important cultural differences can emerge when we consider where a speaker puts the main point. Chinese speakers frequently put the main point near the end of what they say. First they establish common ground and give relevant background information before they lead the hearer up to the main point. Sometimes this point only gets a brief mention - after all, it will be clear to the listener familiar with this discourse pattern where the argument is going. This kind of inductive discourse pattern seems to be oriented to the hearer. Many British and American speakers, in contrast, use a more deductive discourse pattern which is more oriented to the speaker in this second pattern the speaker usually gives an early indication of what is to come. Often the main point comes right at the beginning, especially if the speaker is answering a question in a formal situation. The idea seems to be to get to the heart of the matter quickly. Background information or supporting arguments follow. Since the hearer already has a good idea of the main point, it is clear how this background information will be relevant. Each of these contrasting discourse patterns is completely valid and can be taken for granted in its own cultural context. In cross-cultural situations the differences can cause problems. British people listening to Chinese speakers expect the main point to come quickly. Not hearing one, the British may become impatient or lose concentration and miss the point when it finally comes. Some British listeners report that they think the Chinese keep 'beating around the bush', they go round and round but don't seem to get to the point. Chinese listeners expecting the background first often feel they do not get this information from British speakers so they sometimes miss the significance of the main point or do

not see the logic behind it. It would help if both sides realized that for the British the background comes from the main point, while for the Chinese the background leads up to the main idea.

Sociolinguistic uses of language relate closely to discourse patterns, but there is greater emphasis on the social context and variation. For instance, to ask a person's age, how much they earn or whether they are married is acceptable in all cultures, but in very different circumstances. To ask such questions of a stranger is normal in Turkey or China but quite unexpected in Britain, America or Australia. Western tourists in Turkey or China may not appreciate the friendliness behind such questions. Instead they may think that local people are too curious about what they think are private matters or questions for job interviews. They would prefer to talk about the weather or their jobs (but these may not be such interesting topics in Turkey or China).

In many instances of cross-cultural communication it is important to understand the cultural presuppositions which lie behind speakers' words and their expectations and interpretations. For instance, a Chinese student (C) asks a British person (B) for help.

A: Can you help me?

B: I would like to help you....but I'm afraid I can't because....

When C heard the first words she was very happy, believing she would get help; when she heard the second phrase she was very disappointed. She thought, 'Why did you raise my hopes and then let me down?' She concluded that B was hypocritical. It would help if she understood the cultural presuppositions that B is using: first, to show good will and kindness by saying he would like to help, then moving to the main point that he cannot help before explaining why not. A Chinese speaker would probably give the reasons for not helping first before concluding that it was impossible: this would prepare the hearer for the bad news.

Many Chinese and Latin Americans respond to personal invitations by accepting to come, but when the day arrives they may not turn up. This has left many British and North American hosts puzzled, thinking: why did they promise to come, then break their promises? Can they be trusted? But this interpretation misses the Chinese or Latin American cultural presupposition behind their reply: it is better to show good will, by accepting and perhaps not go, than to refuse and bring immediate disappointment to the potential host. This shows regard for the hosts face, and for that of the person invited, who does not have to provide an excuse for refusing the invitation. Thus the Chinese and Latin Americans in this situation base their reply on social values, while the British and North Americans put truth values first. If this is understood, the situation becomes easier on both sides, although there will still be further variation depending on whether the invitation is by telephone, letter, or face to face, on whether it is a group invitation and how well the people know each other.

Fundamentally, relevant cultural presuppositions relate to how members of a culture view the world, how they think about human nature, time, space and society. Also crucial are the balance between individual and social identity, the role of language in social relations and getting things done, and how concepts of politeness

and face are realized in interaction. Probably all of these are important in all cultures, but the nature and emphasis of each may vary.

So, we have looked at cross-cultural communication from a foreign language perspective. We have emphasized that it is not only cross-cultural language and behaviour which count but also participants interpretations of situations and people, since this interpretation often frames perceived meaning.

To finish on a positive note, it is worth remembering that most of the time people from different cultures do get on with each other: as members of different cultures we share a common humanity. Good will and a friendly smile can overcome many barriers. Patience, trust and sensitivity are part of an international language of humanity which goes beyond words.

After listening:

После прослушивания происходит обсуждение с преподавателем всех основных моментов лекции с целью убедиться в том, что студенты не упустили какой-либо важной информации. Студенты отвечают на вопросы преподавателя, сопоставляют услышанное со своим собственным опытом. Вопросы обучающиеся видят только после прослушивания текста, поскольку основная цель курса – научить реферировать звучащий текст, а не только искать определенную информацию. Студенты отвечают на вопросы, опираясь на свои записи. Задачей преподавателя при этом является составить вопросы так, чтобы они максимально полно проверяли понимание услышанного, а также содержали в себе ключевые слова и выражения. Примерные вопросы:

- 1) Which levels of cross-cultural communication functioning are considered in the lecture?
- 2) Where do the examples the author gives come from? Come up with your own examples to illustrate in which way cross-cultural communication functions at any level (words, grammar, pronunciation, discourse, sociolinguistic uses of language and cultural presuppositions).
- 3) What is discourse/ sociolinguistic/ cultural competence?
- 4) Illustrate the following idea: “the greater the foreign language skill in pronunciation, grammar or vocabulary, the greater the danger that the other hidden levels of communication may come into play”.
- 5) Which aspects of non-verbal communication are discussed in the lecture?
- 6) What is a “discourse pattern”?
- 7) What does the author mean by “cultural presupposition”?
- 8) Which conclusion does the author derive?

Далее задача студентов состоит в том, чтобы за 30-40 минут составить текст реферата, который будет соответствовать всем требованиям, предъявляемым к такого рода текстам.

При формировании **навыков письма** особое внимание следует уделять следующим моментам:

1. Умение перестроить фразу, легко найти замену слову, передать одну и ту же мысль различными способами может значительно способствовать развитию речевых навыков на родном и иностранном языке. Упражнения на грамматические, лексические, синтаксические трансформации совершенствуют различные языковые навыки, формируют большую речевую подвижность и мобильность [Соловова, 2002: 184].

В качестве примера можно привести задания Всероссийских олимпиад по английскому языку или международных Кембриджских экзаменов FCE, CAE, CPE:

Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the key word given. Do not change the word given. (Перефразируйте второе предложение с использованием ключевого слова так, чтобы оно не отличалось по смыслу от первого).

a) I really regret making this decision. **WISH**

I wish I hadn't made this decision.

б) He always says what he really thinks. **MIND**

He always speaks his mind.

Можно просить студентов осуществлять трансформации и с учётом различных стилей речи, жанров текстов. Например, переделать стихи в прозу, рекламу в пословицы или наоборот и т.д.

2. Очень важно давать упражнения на логическое развитие замысла, например:

- на соединение разрозненных частей текста в логическом порядке;
- на предвосхищение окончания текста, который был прочитан/ прослушан частично.

3. Необходимо также регулярное выполнение упражнения на сжатие текста. Под текстом можно понимать и предложение, и намного более объёмное речевое произведение. Без умения выделить ключевую мысль, составить план текста и зафиксировать его в письменном виде не только не

написать реферат, но и невозможно работать со справочной литературой, писать конспекты и др.

4. Перед выполнением любого задания студентам необходимо давать определённые инструкции, где пошагово обозначено, в какой последовательности и как выполнять то или иное задание. В качестве подобной инструкции в случае написания письменного реферата звучащего текста мы считаем возможным использовать последовательность действий при составлении реферата и рекомендации по написанию самого текста реферата, изложенные выше.

Таким образом, очевидно, что реферат – совершенно особенный тип письменного текста, написанию которого необходимо обучать. В первой главе речь шла об умениях аудирования и письма, записи-фиксации и интерпритации текста. Были даны рекомендации по последовательности действий для успешного написания реферата звучащего текста, по составлению непосредственно текста реферата. Большое внимание было уделено параметрам и критериям оценивания реферата как продукта реферирования.

Многие исследователи, особенно зарубежные, отмечают необходимость правильно комментировать письменные работы студентов. Во-первых, внимание следует обращать на все компоненты письменной работы (не только и не столько грамматические, стилистические и синтаксические ошибки, но и структурно-композиционные, содержательные недочёты). Очень важно не отмечать исключительно недостатки работы, все положительные стороны необходимо обязательно выделять. Здесь вступает в силу мотивационный фактор, что очень важно с психологической точки зрения. Обучающиеся должны воспринимать преподавателя не только как судью, но и как человека, заинтересованного в том, что они пишут.

Не менее важным представляется учить студентов работать с комментариями, полученными от преподавателя и далее контролировать, насколько эффективно выполняется эта работа.

Получив свою письменную работу на руки с оценкой и замечаниями преподавателя, студенты должны:

1) выяснить, какие моменты требуют дальнейшего разъяснения со стороны преподавателя;

2) сравнить свой реферат с предыдущей работой, оценить, насколько ими сделан шаг вперёд, выявить слабые стороны, на которые в дальнейшем необходимо обратить особо пристальное внимание;

3) если какие-либо грамматические или лексические моменты вызывают вопросы/ сомнения, проверить их по справочным материалам, сделать для себя выводы.

4) переписать текст реферата с учётом замечаний преподавателя и проведённой аналитической работы. Как показывает практика преподавания автора настоящего диссертационного исследования, исправляя языковые ошибки в тексте, студенты перерабатывают и содержание текста реферата, таким образом совершенствуя его со всех точек зрения.

3.2 Организация и проведение опытного обучения письменному реферированию звучащих текстов по предложенной методике (один модуль).

Экспериментальное обучение реферированию аудиотекстов по предлагаемой программе проводилось на протяжении одного учебного года (2012-2013). Основной целью экспериментального обучения являлось исследование эффективности и дальнейшее совершенствование разработанной методики обучения реферированию на основе анализа результатов проводимых экспериментов.

Экспериментальное обучение реферированию в 2012-2013 учебном году проводилось с группой студентов 3 курса спецотделения для лиц с высшим образованием факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова в количестве 10 человек (первый семестр) и с группой студентов 2 курса отделения лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова в количестве 12 человек (второй семестр). Необходимо отметить, что уровень владения английским языком студентов обеих групп приблизительно одинаков (C1). Цель обучения заключалась в экспериментальной проверке разработанной методики обучения реферированию посредством сопоставления результатов констатирующего и результирующего экспериментов и двух контрольных занятий. При построении курса обучения основное внимание уделялось специфичным для процесса реферирования приемам логического анализа текста, обеспечивающим углублённое понимание содержания, целенаправленное выделение и фиксирование наиболее существенной информации текста. Изучение результатов экспериментального обучения выявило его значительную эффективность. Однако, как показали наблюдения в процессе обучения в течение первого семестра, а также анализ результатов тестирования, языковое оформление прорабатываемых оригинальных текстов, а также специфические

трудности звучащего текста представляли для студентов некоторые сложности, что несколько снижало эффективность реферирования.

В связи с этим экспериментальное обучение во втором семестре проводилось по усовершенствованной методике, предусматривающей активизацию языковой базы. Данный курс обучения реферированию аудиотекстов предусматривал выполнение значительного количества лексико-грамматических упражнений на основные языковые трудности английской научной прозы, расширение активного словарного запаса, самостоятельную семантизацию незнакомой лексики и других упражнений, совершенствующих беспереводное понимание реферируемого текста. Кроме того, по сравнению с первым семестром, в целях более гибкого и оперативного управления процессом обучения была усовершенствована система контроля за становлением навыков реферирования. Полученные результаты эксперимента данного учебного семестра, также как и предыдущего семестра, подтвердили значительную эффективность разработанного курса обучения реферированию.

Итак, рассмотрим методическое содержание курса обучения реферированию, проведенного в 2012-13 учебном году в группе МКК 3 (2 курс). Курс обучения включал констатирующий, обучающий и результирующий эксперименты.

КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Целью эксперимента является констатирование исходного уровня умений и навыков реферирования аудиотекстов до проведения соответствующего курса обучения.

Эксперимент заключается в выполнении исходного теста, составленного в соответствии с такими принципами тестирования как обоснованность, надежность, экономичность и удобство проведения и оценивания. При составлении исходного теста предусматривалась возможность подачи свободного ответа, а также выбора верного ответа из нескольких приведенных.

Тест – это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы

результатов. Поэтому считается, что оценка, выставленная по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя.

Здесь представляется целесообразным подробно остановиться на том, что при всей популярности тестов в обучении и контроле умений и навыков в иностранном языке, многие преподаватели испытывают недоверие к тестам. Это связано с тем, что не всегда результаты тестирования отражают реальные способности и умения ученика. Это может происходить из-за неточности или ненадёжности теста. Источником неточности может быть или содержание, или техника тестирования. Источником ненадёжности – как сам тест, так и его оценивание. В первом случае причиной расхождения в баллах могут быть неточные инструкции, двусмысленные вопросы, задания, основывающиеся на догадках. Во втором случае, одна и та же работа может получить различное количество баллов при проверке разными людьми.

Рассмотрим вышеперечисленные проблемы, обусловленные недостаточной валидностью и надёжностью отдельных тестов, более подробно. В теории тестирования выделяются следующие типы валидности языкового теста:

1) Внешняя валидность (face validity), которая определяется той мерой доверия, которую формат теста вызывает у пользователей. Отношение общества к языковому тестированию всё ещё остаётся неоднозначным, что снижает внешнюю валидность языкового тестирования в целом.

2) Содержательная валидность (content validity) теста заключается в том, что задания теста должны соответствовать заявленному объекту тестирования.

3) Конструктивная валидность (construct validity) подразумевает измерение только заявленного объекта тестирования. То есть, например, проверяя сформированность у студентов навыков аудирования, мы не можем снижать количество баллов за ошибки в написании слов. Конструктивная валидность теста также зависит от введения темпоральных ограничений (время

выполнения задания). Исследования показывают, что в условиях дефицита времени тестовые задания измеряют не столько заявленный объект, сколько свойства интеллектуальной деятельности тестируемых.

2) Критериальная валидность, (criterion-related validity) которая подразделяется на совпадающую (concurrent) и прогнозирующую (predictive). Совпадающая валидность теста будет низкой, если результаты тестирования окажутся высокими, а подробное собеседование с учащимися выявит значительные пробелы в знаниях. Ещё больше проблем возникает при попытках использовать языковые тесты с целью прогнозировать успешность овладения языком.

3) Внутренняя валидность (internal validity) языкового теста означает согласованность между собой заданий по уровню их сложности.

4) Все виды валидности обеспечивают информативную валидность (learning validity) языкового теста, то есть конструктивность и полезность получаемой с помощью теста информации о ходе, эффективности, результативности и качестве учебного процесса.

Тестовая валидность неотделима от надёжность языкового теста (reliability). Тест считается надёжным, если его результаты хорошо согласуются между собой в случаях повторного применения и, одновременно, устойчиво совпадают с результатами независимой оценки. [Мильруд, Матиенко, 2006: 7 – 9]

Один из основных способов решения проблемы качества тестов и объективности результатов тестов – это получение статистики результатов. Под объективностью следует понимать получение статистической выборки, отражающей истинную или максимально приближенную к истинной картину знаний учеников. На объективность результатов теста могут повлиять следующие факторы: качество составленных вопросов и вариантов ответов, общее количество вопросов в тесте, количество вариантов ответов, индивидуальность вопросов. Под качеством составленных вопросов и вариантов ответа следует понимать корректность формулировок вопросов и

правильных вариантов ответа, а также конкретность и однозначность вопроса. Качество теста в общем случае может быть оценено примерно по следующей схеме:

- Если испытуемые отвечают верно на 80% вопросов, то вопросы теста в дальнейшем необходимо усложнить.
- Если все испытуемые отвечают неверно на 80% вопросов, то это говорит о некорректно составленном тесте, который требует пересмотра, или о грубых ошибках в преподавании материала теста.
- Допустимое качество теста лежит в пределах верных ответов от 50% до 80%.

Несмотря на все возможные недостатки, интерес к тестированию как к современной технологии обучения иностранному языку велик. Тестирование занимает видное место в организации текущего и итогового контроля, служит прекрасным средством диагностики трудностей языкового материала для учеников, даёт возможность контролировать всех обучаемых одновременно, применяя при этом одинаковый учебный материал и одинаковые для всех условия. Таким образом, грамотно составленные тесты имеют больше преимуществ, чем недостатков.

Артур Хьюз в книге «Testing for Language teachers» отмечает, что при составлении тестов, первым делом необходимо определить цели и задачи тестирования. При тестировании могут быть поставлены следующие цели:

- 1) выявить языковые умения независимо от предшествующей языковой подготовки (proficiency tests – тесты на выявление уровня владения языком),
- 2) определить насколько студенты продвинулись в освоении учебного курса (achievements tests – тесты на выявление достигнутых результатов),
- 3) выявить сильные и слабые стороны студентов, помочь в определении уровня подготовки студентов при выборе программы обучения, соответствующей их способностям и возможностям (diagnostic tests – диагностические тесты),

4) определить, насколько успешно ученики овладели тем или иным учебным материалом (placement tests – распределительные тесты).

Перед проведением теста студентам сообщалось о сущности и назначении реферирования, требованиях к реферату в отношении его содержания, структуры, языка и стиля, приводились примеры рефератов из реферативных журналов.

Текст для реферирования, предъявленный на исходном тесте представляет собой законченный отрывок лекции по специальности экспериментальной группы без какой-либо предварительной обработки длительностью около 5 минут (3000 слов).

Опыт экспериментального обучения показал нецелесообразность использования больших по объему текстов, поскольку больший объем текстов значительно увеличивает длительность исходного теста.

Основными требованиями к тексту, предъявленному на исходном тесте, были следующие: смысловая законченность и доступность в соответствии со специальными знаниями экспериментальной группы.

При проведении исходного теста принимался во внимание тот факт, что изучение содержания и формы реферата, подготовленного в процессе тестирования, не позволяет полностью выявить все трудности, встречаемые при его составлении. В связи с этим исходный тест одновременно содержал ряд заданий, специфичных именно для процесса реферирования.

Анализ результатов выполнения этих заданий, а также содержания подготовленного реферата, проводимый в соответствии с предъявляемыми к реферату требованиями, обеспечивает установление характера трудностей реферирования с целью их учета в процессе экспериментального обучения, а также позволяет выявить динамику становления умений и навыков реферирования от теста к тесту.

Таким образом, составленный на основе приведенных соображений исходный тест обладает функциями не только теста общего умения и

результатов, но и диагностического теста. Исходный тест содержал следующие задания (максимальный балл - 20):

Таблица 10.

Что проверяется	Приёмы контроля	Параметры и критерии оценивания
1.Понимание общего содержания текста	Ответить на вопросы по содержанию; составить вопросы к аудиотексту; выбрать из предложенных утверждения, соответствующие содержанию аудиотекста.	Максимальный балл – 2 2 балла - правильные ответы на все 3 вопроса. 1 балл - правильный ответ на первый или два любых вопроса. 0 баллов - правильный ответ на один вопрос /кроме первого/ или отсутствие правильных ответов.
2.Понимание главной мысли аудиотекста	Выбрать из предложенных утверждения, отражающие главную мысль аудиотекста; сформулировать главную мысль текста.	Максимальный балл – 2 2 балла – правильно выбрано утверждение, четко и логично сформулирована основная мысль текста 1 балл - правильно выбрано утверждение, недостаточно четко и логично сформулирована основная мысль текста или неправильно выбрано утверждение, но четко и логично сформулирована основная мысль текста 0 баллов - задание не выполнено полностью.
3.Понимание заключённых в аудиотексте фактов и логико-смысловых структур	Внесите изменения в план с целью восстановления последовательности фактов в аудиотексте; составьте план, отражающий последовательность фактов в аудиотексте. Разделите текст на смысловые части и озаглавьте каждую; внесите исправления в предложенное деление текста на смысловые части.	Максимальный балл – 2 2 балла - правильно выполнены оба задания 1 балл - правильно выполнено одно из двух заданий 0 баллов – оба задания выполнены неверно
4.Навыки абстрагирования и обобщения информации	Обобщить основное содержание абзаца в краткой письменной форме (одно предложение)	Максимальный балл – 2 2 балла - обобщенная формулировка правильно и в лаконичной форме называет тему и основные положения абзаца. 1 балл - формулировка называет только тему абзаца без указания основных положений (слишком велика степень обобщения). 0 баллов - формулировка неверно

		отражает тему или основные положения абзаца; формулировка многословна и отражает почти все содержание абзаца (слишком мала степень обобщения).
5.Понимание авторского отношения к информации	Ответьте на вопросы, касающиеся формулировки позиции автора по отношению к содержащейся в аудиотексте информации.	Максимальный балл – 2 2 балла – даны правильные ответы на оба вопроса 1 балл – дан правильный ответ на один из двух вопросов 0 баллов – оба ответа неверные
6.Проверка исходного уровня владения всем комплексом навыков реферирования	Составить реферат предъявленного аудиотекста	Максимальный балл – 10. Подробно см. следующую таблицу

Нетрудно видеть, что выполнение в процессе тестирования первых пяти заданий, хотя и отнимает некоторое время, однако одновременно облегчает составление реферата.

Время выполнения заданий теста не ограничивалось, но регистрировалось.

Аудиозапись: <http://youtu.be/ZDvLk7e2Irc>

Задание 1. Ответить на вопросы по тексту (True/ False).

- 1) “Cultural diversity” and “cultural awareness” are synonyms.
- 2) Attitude to time keeping is as much culturally determined as keeping eye-contact or personal space.
- 3) People from India tend to make their conversations with people rather personal.

Задание 2.

- 1) Выбрать из предложенных утверждение, наиболее полно отражающее основную мысль аудиотекста.
 - a) One should be aware of cultural diversity and be tolerant to cultural differences.
 - b) One should copy the behaviour of people from other countries to avoid cultural misunderstanding.

c) People from different backgrounds follow different patterns of behaviour, which makes life diverse and interesting.

2) Предложить свою формулировку основной идеи текста (1-2 предложения)

Задание 3.

1) Внесите изменения в последовательность пунктов плана аудиотекста так, чтобы восстановить порядок фактов аудиотекста:

a) Each person is an individual, not necessarily answering the cultural stereotypes.

b) The way two people communicate is based on cultural differences.

c) Time keeping in India is not as important as in some other countries.

d) Using your observation skills can help you avoid cultural misunderstanding.

e) To establish communication people from Northern Europe use facts, people from Italy – emotions, the Japanese – harmony.

2) Разделите текст на смысловые части, озаглавьте каждую из них.

Задание 4. Обобщите содержание одного абзаца в краткой письменной форме (2-3 предложения). Абзац «patience» (3:48 – 4:28).

Задание 5. Выберите из предложенных продолжение утверждения, соответствующее позиции автора звучащего текста.

1) The author of the text suggests

a) we should be able to adapt our behaviour to the needs and expectations of other people

b) we shouldn't alter our behaviour to make representatives of other cultures feel easier.

2) The speaker considers it important

a) not only to respect differences between cultures but also appreciate them.

b) to understand that ignoring other people's value and beliefs is disrespectful.

Задание 6. Составить реферат текста.

В результате выполнения исходного теста зарегистрированы следующие данные:

Индивидуальные данные испытуемых группы /оценка в баллах/

Таблица 11.

№ Задания/ порядков ый номер студента	Балл Итог	1	2	3	4	5	6					
								Адекватность и полнота изложения	Логичность изложения	Композиционная чёткость изложения и объём	Единство стиля	Языковая грамотность
1	15	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	
2	12	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
3	14	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	
4	11	2	1	1	1	2	1	1	0	1	1	
5	17	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	
6	10	1	1	1	2	2	0	0	1	1	1	
7	12	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
8	14	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	
9	13	2	1	2	1	2	1	0	1	1	2	
10	14	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	
11	13	1	2	2	1	1	1	0	1	2	2	
12	15	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	

Констатирующий эксперимент выявил невысокие результаты выполнения заданий теста как по отдельным операциям реферирования, так и по подготовке реферата в целом. Наиболее трудным оказалось задания на обобщение информации. Более высокий балл получен за выполнение задания, контролирующего понимание содержания текста. По заданию 6, контролирующему качество выполнения реферата, самый низкий балл получен за логичность изложения/ адекватность и полноту изложения.

Сравнение результатов выполнения заданий показывает, что задания специфичные для процесса реферирования и само реферирование выполнены хуже, чем задание на понимание. Следовательно, понимание содержания текста

еще не обеспечивает его успешного реферирования без соответствующей подготовки.

Среди подготовленных в процессе тестирования рефератов не оказалось ни одного, соответствующего всем требованиям одновременно. Кроме того, выполнение заданий исходного теста заняло значительное время (среднее время на 1 студента – 120 мин).

Таким образом, проведение констатирующего эксперимента подтвердило гипотезу об отсутствии у студентов навыков реферирования иноязычных звучащих текстов и необходимости целенаправленного соответствующего обучения. Анализ результатов исходного теста был использован при составлении программы экспериментального обучения реферированию.

ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Курс обучения письменному реферированию аудиотекстов был пройден студентами экспериментальной группы в течение семестра в рамках разработанной и предложенной в главе 3 настоящего исследования программы, однако в чуть более сокращенном виде, поскольку этот курс интегрировался в процесс обучения студентов по курсу «General English». В полном объеме студентам были предложены модуль 1 и модуль 4 (подробное описание которого содержится в параграфе 3.2 настоящего исследования).

РЕЗУЛЬТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Экспериментальное обучение реферированию завершается проведением итогового теста, фиксирующего конечный уровень приобретенных навыков реферирования и, следовательно, эффективность данного курса обучения.

Текст аудиозаписи: <http://youtu.be/lp8QSGcS0QI> (0:08 - 0:28)

Предложенные задания аналогичны заданиям исходного теста.

Таблица 12.

№ Задания/ порядков ый номер	Балл Итог	1	2	3	4	5	6			
							Адекватность и полнота изложения	Логичность изложения	Композиционная чёткость изложения и	Единство стиля

студента									объём		
1	19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
2	17	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2
3	19	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
4	18	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
5	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	17	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2
7	19	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
8	19	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
9	18	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
10	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11	17	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2
12	19	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2

Таким образом, данные результирующего теста показывают, что все студенты экспериментальной группы овладели сложным умением реферирования английского звучащего текста. Снизилось и общее время выполнения заданий теста - среднее время на 1 студента – 60 минут. Полученные данные свидетельствуют о значительной эффективности экспериментального обучения реферированию и, следовательно, обоснованности и рациональности разработанной методики соответствующего обучения.

Выводы по главе III

1) В настоящей главе было подробно представлено одно из занятий курса. Подобное построение работы доказало свою эффективность. Экспериментальное обучение реферированию в 2012-2013 учебном году проводилось с группой студентов 3 курса спецотделения для лиц с высшим образованием факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова в количестве 10 человек (первый семестр) и с группой студентов 2 курса отделения лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова в количестве 12 человек (второй семестр).

2) Констатирующий тест, обладавший функциями теста общего и умения и диагностического теста, выявил невысокие результаты выполнения заданий теста как по отдельным операциям реферирования, так и по подготовке реферата в целом.

3) После прохождения предложенного в работе курса был проведен итоговый тест, целью которого было определить эффективность обучения по представленной в диссертационной работе программе. Предложенные задания были аналогичны заданиям исходного теста.

Заключение

В настоящем исследовании предпринимается попытка теоретического обоснования и экспериментального подтверждения эффективности курса обучения письменному реферированию звучащего текста на 2-3 курсах языкового вуза/ факультета.

Разработке методики обучения письменному реферированию аудиотекста, являющемуся частным видом реферативной обработки источников информации, предшествовало изучение отечественных и зарубежных работ по теории и методике реферирования, в результате которого были определены основные нормативные характеристики реферата, установлены требования к студенческому реферату и одновременно констатирована недостаточная разработанность вопросов методики обучения именно данному типу реферирования.

В связи с этим в диссертации разработана методика обучения письменному реферированию звучащего текста с тем, чтобы раскрыть конкретное содержание данного вида речевой деятельности и тем самым четко установить чему именно, т.е. каким речевым действиям следует учить в процессе обучения. Наиболее рациональным представляется пооперационный метод реферирования, заключающийся в расчленении сложного процесса реферирования на составные операции, выполняемые в определенной последовательности.

Предложенная методика обучения реферированию определяет также как именно, т.е. посредством каких приемов и упражнений следует рационально обучать реферированию.

Обучение реферированию представляет собой целенаправленный процесс пооперационного формирования сложного комплекса умений и навыков, разработанный с учетом особенностей выполнения составных операций реферирования на материале иностранного /английского/ языка. Психологически и лингвистически обоснованная, настоящая система обучения

реферированию включает сообщение теоретических сведений, чтение и прослушивание специально отобранных оригинальных текстов, выполнение разработанных упражнений и контроль за становлением навыков реферирования.

Экспериментальный курс обучения реферированию состоит из 2 основных этапов, по длительности соответствующих первому и второму семестрам учебного года. Определены цели и конкретное методическое содержание указанных этапов. Необходимая эффективность обучения реферированию обеспечивается при условии организации соответствующих занятий на 2-3 курсах обучения в вузе, когда студенты уже обладают определенными языковыми и специальными знаниями и умениями.

В процессе обучения реферированию большое значение придается изучению обычно оставляемой без должного внимания логической структуры письменного реферата на уровнях предложения, абзаца и текста в целом, в связи с чем в процессе обучения активизируются логические формы работы с любым текстом (в том числе научным) /установление логического предиката, вида связей между предложениями, выделение подтем общей темы, логическое комплексирование информации и т.д.

Одновременно значительное внимание уделяется исследованию и обучению новому для студентов виду работы с иностранным звучащим текстом - реферативному изложению/смысловому интерпретированию.

Обучение реферированию, основывающееся на достаточно высоком исходном уровне владения иностранным языком, одновременно существенно совершенствует имеющиеся у студентов навыки аудирования.

Разработанная система контроля, включающая периодически проводимые контрольные занятия и специально составленные тесты, соответствует требованиям пооперационного контроля за формированием умений и навыков аудирования и реферирования иноязычного текста. Проведение экспериментальных срезов /тестов/ в начале, в процессе и в итоге

экспериментального курса обучения позволило отразить динамику становления навыков и умений письменного реферирования аудиотекста.

Статистический анализ данных констатирующего эксперимента экспериментального среза и результирующего эксперимента /данные тестирования/ выявляет значительный качественный и количественный рост уровня владения отдельными навыками письменного реферирования аудиотекста и данным сложным умением работы с иностранным звучащим текстом в целом. Подготовленные студентами в процессе результирующего эксперимента рефераты соответствуют установленным требованиям.

Таким образом, результаты тестирования свидетельствуют об эффективности разработанной методики обучения письменному реферированию аудиотекста и данного курса обучения в целом.

Выводы по результатам проведенного исследования, являющегося, как это выявляет обзор соответствующей литературы, первой попыткой системной разработки методики обучения письменному реферированию именно аудиотекста в условиях специализированного языкового вуза/ факультета, представляются заключающимися в следующем:

1. Обучение письменному реферированию иноязычного звучащего текста является эффективным средством повышения профессиональной направленности в преподавании иностранного языка в специализированном вузе.

2. Обучение данному виду реферирования рассматривается не только как конечная цель, но и как средство обучения иностранному языку в языковом вузе, конкретизирующее методическое содержание наиболее ответственного II этапа (2-3 курсы) обучения иностранным языкам в языковом вузе.

3. Письменное реферирование излагаемой устно информации является сложной разновидностью письменной речевой деятельности в академической среде, предполагающей сформированность коммуникативно-когнитивных речевых навыков и умений иноязычного аудирования и письма. Оно имеет свои специфические характеристики и особенности процессуального и

результативного аспектов, к которым следует отнести взаимосвязь двух видов речевой деятельности (аудирования и письма), процессуальную последовательность выполнения речевых действий в этой взаимосвязи, процессуальное движение от цели-задачи (понимание, осмысление значимой информации) к цели-результату (написание реферативного текста).

4. Выделенные на основе характеристик и моделей процесса письменного реферирования аудиотекста группы навыков включают:

- навыки и умения, необходимые для аудирования (в том числе память, вероятностное прогнозирование, речевой слух, а также умение членить текст на смысловые куски, определять факты сообщения, устанавливать логические связи между элементами текста, определять главное и удерживать его в памяти, принимать сообщение до конца без пропусков и т.д.)

- речевые навыки письма (лексические, синтаксические, структурно-композиционные);

- речевые умения (умения письма-фиксации ключевых слов, денотатных словосочетаний, информационных единиц; умения смысловой переработки зафиксированной информации и умения письма-порождения текста проблемно-обусловленного реферативного изложения)

- интеллектуальные умения оперативного характера (выделение, сравнение, анализ, конкретизация, обобщение).

5. В качестве объекта письменного реферативного изложения используется система тематически-организованных текстов, а в качестве продукта – вторичные тексты как фрагментарное или обзорное проблемно-ориентированное реферативное изложение, при оценке которого учитываются следующие параметры: речевая грамотность (грамматические, лексические ошибки), информативность, адекватность, полнота и логичность изложения, объём.

6. Коммуникативные цели профессионально-ориентированного обучения языку определяют выбор методического подхода, базирующегося на коммуникативно-когнитивной и коммуникативно-деятельностной концепциях,

которые предполагают ориентацию на личность студента, на развитие его интеллектуальных и познавательных способностей в процессе активной речевой и познавательно-поисковой (исследовательской) деятельности.

7. Построение программы курса письменного реферирования звучащего текста по модульному принципу позволяет повысить эффективность усвоения учебного материала за счёт его профессионально-прикладной направленности, визуализации информации, возможности для студентов приобретать знания/умения/навыки в своём темпе.

8. Выполнение студентами упражнений и заданий в рамках предложенной методики (на примере одного модуля) способствует успешному овладению таким сложным видом речевой деятельности как письменное реферирование звучащего текста. Методика подготовки учебного текста с позиций современной синтагматики играет здесь немаловажную роль..

9. Обучение студентов языковых специальностей проводится с учётом этапов отработки навыков и умений в течение трёх циклов занятий, каждый из которых связан с определённым информационным блоком. Прохождение студентами предложенного курса способствует успешному овладению ими письменным реферированием звучащего текста.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Абрамов В.Е. Автоматическое рубрицирование и реферирование текстовой информации: в том числе на иностранных языках. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2008.
2. Абрамова Л.А. Методика обучения письменному изложению на втором курсе языкового вуза. Автореферат кандидатской диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 1975 – 26 с.
3. Абрамовская Н.Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (на материале английского языка для старших курсов языкового вуза). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2000.
4. Агеева И.В. Учебно-методическое пособие по обучению чтению, реферированию и аннотированию технической литературы. – Москва: РУДН, 1995
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – Спб: Златоуст, 1999.
6. Анисимова Л.А. Обучение работе с текстом по специальности «Полиязыковое реферирование». Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук. - Москва, 1999.
7. Апухтин Б.В. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук, - Москва, 1977. - 29с.
8. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - Москва, 1969.
9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.- метод. пособие. - М.: Высшая школа, 1980.
10. Афонасова В.Н. Методика построения профессионально-рейтинговых программ обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Автореферат

диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва: МГПУ, 2003.

11.Ахманова О.С. О принципах и методах лингвистического исследования. - М.: Изд-во Московского университета, 1966. - 184 с.

12.Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: СГУ, 1987.

13.Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – Москва: Педагогика, 1989. - 560 с.

14.Бадарч Д., Наранцеэг Я., Сазонов Б.А. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / под общ. ред. Б.А.Сазонова. - М.: НИИВО, 2003.

15.Базиев А.Т., Троянская Е.С. Перевод как один из эффективных способов обучения чтению и пониманию научной и технической литературы. // в книге: Обучение чтению научного текста на иностранном языке. Москва, Наука: 1975.

16.Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). // Высшее образование в России. – № 11. – 2004.

17.Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса// Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Научно-методический сборник. – М., 2002. – 176 с.

18.Баринаева Е.Э. Функционально-синтаксическое построение общественно-научного текста реферативного характера. Диссертация на соискание степени кандидата филол. наук. - М: МГУ, 1986. - 166с.

19.Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. - М.: Транс-сервис, 1997. - 225 с.

20.Бахтина Л.Н., Кузьмич И.П., Лариохина Н.М. Обучение реферированию научного текста. – Москва: МГУ, 1988.

21.Бекирова Р.С. Организация модульного обучения по дисциплинам естественнонаучного цикла: на примере курса высшей математики в техническом вузе. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. – М., 1998. – 201 с.

- 22.**Беспалова Н.П., сост. Перевод и реферирование общественно-политических текстов.- Москва: Дрофа, 2006.
- 23.**Бим И.Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 2. - С. 11.
- 24.**Блохин Н. В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: Методическое пособие / Н. В. Блохин, И. В. Травин. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003.
- 25.**Болонский процесс: середина пути./ под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. Байденко В.И. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 379 с.
- 26.**Брандес М.П. Немецкий язык. Переводческое реферирование: практикум. - Москва: КДЦ, 2008.
- 27.**Буданова Т.А. Язык специальности: реферирование. - СПУ, 2003.
- 28.**Бурлакова С.Л. Учебное реферирование как средство развития профессиональной письменной речи студентов. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. - СПб, 1993.
- 29.**Вагенаар Роберт. Накопление кредитов, компетенции и определение результатов обучения. Конференция EUA и Швейцарской конфедерации (ETH, Цюрих, 11–12 октября 2002 г.).
- 30.**Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. - Нижний Новгород: Волго-Вятское книжное издательство, 1991. – 119 с.
- 31.**Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. – Москва: Просвещение, 1965.
- 32.**Вайсбурд М.Л. Реферирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами// Ин.яз. в школе. – Москва, 1975, №5, с. 40 – 44
- 33.**Варенова Л.И., Куклин В.Ж., Наводнов В.Г. Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения. – Москва: Педагогика, 1993. - 67с.
- 34.**Вейзе А.А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам (на материале английского языка). Диссертация доктора пед. наук. Минск, 1993. - 435с.

- 35.** Вейзе, А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. - М.: Высшая школа, 1985.
- 36.** Вейзе А.А. Смысловая компрессия текста в учебных целях. Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. – Минск: Высшая школа, 1982.
- 37.** Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики. – Москва: ВЯ, 1955, №1.
- 38.** Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963.
- 39.** Вишнякова С.А. Психолого-педагогические основы обучения вербальной коммуникации. Автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук. - Москва, 1992 - 35стр.
- 40.** Гаврилов, Л. А. Основы реферирования и аннотирования / Л. А. Гаврилов, Л. К. Латышева. – М. , 1981.
- 41.** Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. –Москва: Наука, 1981.
- 42.** Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336с.
- 43.** Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192с.
- 44.** Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
- 45.** Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения// Вестник высшей школы. – Москва, 1987. - N 8.

46. Гацура Н.И., сост. Реферирование и аннотирование англоязычных текстов. Учебно-методическое пособие. – Омск: ОмГУ, 2006.
47. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иностранной речи// Иностранные языки в школе. – Москва, 1977, №5, с. 30-35.
48. Гез. Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению// «Иностранные языки в школе». – Москва, 1981, №5.
49. Гиндин С.И. Внутренняя организация текста. Элементы теории и семантический анализ. Автореферат диссертации кандидата фил. наук. - Москва, 1972. - 73 с.
50. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. ETF (European Training Foundation), 1997. – 160 с.
51. Голощекина Л.П., Збаровский В.С. Модульная технология обучения. Методические рекомендации - С.-Петербург, 1993.
52. Григоренко И.Н. Методика работы над иноязычным текстом по специальности с использованием разных видов чтения. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - М, 1984. - 16с.
53. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - Москва: ИНТОР, 1996. - 544с.
54. Дейк Ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста// Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XII – Москва: Прогресс, 1988, - с. 153-211.
55. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. – М: Педагогика, 1982. - 176с.
56. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе, №1. – Москва, 1987. – с.18.
57. Ермолаева Л.М. Приёмы свёртывания информации текста в зависимости от типа содержания// Сб. научных статей. – Москва, МГПИИЯ, 1978. - с.156-167.
58. Ермолович В.И. Психологические особенности одновременного выполнения речевых действий. Автореферат диссертации кандидата псих наук. - М, 1979. - 24с.

- 59.** Жданова Г.С. Реферирование как научно-информационный процесс и его роль в развитии науки на современном этапе. Диссертация кандидата фил наук. - М, 1968.
- 60.** Закорюкин В.Б., Панченко В.М., Твердин Л.М. Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам// Проблемы вузовского учебника. - Вильнюс, 1983.
- 61.** Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Русский язык, 1981. - 113с.
- 62.** Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
- 63.** Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. – № 5. – Москва, 2003.
- 64.** Зорина Н.Д., Сергеев И.А. Методические указания и контрольные задания по аннотированию и реферированию иностранной литературы. – Саратов: СГУ, 1977.
- 65.** Зуева И.К. Обучение студентов самостоятельному чтению и реферированию текста во внеучебной деятельности (на примере английского языка). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2008.
- 66.** Зудова Я.В. Дидактические основы развития способностей студентов неязыкового вуза к аудированию иноязычной речи. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Екатеринбург, 2005.
- 67.** Идрисов Ф.Ф. Обучение аудированию оригинальной англоязычной разговорной речи при подготовке переводчика-референта. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 1987.
- 68.** Карпов В.В., Катханов М.Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. - СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.
- 69.** Карпова И.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе.

Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук. - Москва, 2005.

70. Качура Н.Е. Модульное обучение как педагогическая технология: автореферат кандидата педагогических наук. - Москва, 2002. - 24стр.

71. Кириллина Н.Ю. Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации (языковой вуз, французский язык). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - М, 2006.

72. Князева Е. Г. Информационная обработка текстов : учебное пособие / Е. Г. Князева. – М. , 2001.

73. Ковальчук Т.И. Лингвистическая характеристика реферативного жанра и обучающий потенциал реферирования. Автореферат диссертации кандидата филологических наук. - Киев, 1980. - 23с.

74. Ковтун Л. Л. Обучение информативному чтению в процессе изучения иностранного языка (на примере английского языка). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Ростов на Дону: РГУ, 1983.

75. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мысли на иностранном языке. Диссертация канд. пед. наук. – М: 1975. - 196с.

76. Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения //Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. - СПб, 2002, выпуск 5.

77. Комарова А. И. Функциональная стилистика: научная речь: Язык для специальных целей (LSP). Изд.3. – Москва, 2010. - 192 с.

78. Копылова О.В. Аннотирование и реферирование. Конспект лекций и методические указания. - Москва: РОУ, 1992.

79. Корнеева М.С. Учебное пособие по развитию навыков аннотирования и реферирования для студентов старших курсов. – Москва: МГУ, 1993.

- 80.**Корниенко Е.Р. Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста (при чтении). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2004.
- 81.**Кошкарова М.В. Формирование познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. - Барнаул, 2005. - 23 с.
- 82.**Кравченко И.Н. Теоретические и методические проблемы реферирования// Реферирование в общественных науках. - М., 1982. - 160с.
- 83.**Кузнецов И.С. Аналитическое чтение и интерпретация текста. Учебное пособие. – Новгород: НовГУ, 2003.
- 84.**Лазаркевич Л.И. Взаимосвязь речевой формы и языковых средств при иноязычном речевом восприятии// Психолого-педагогические проблемы восприятия иноязычной речи. - Москва, 1981. - с.81-91.
- 85.**Леонов В.П. О теоретических основах обучения реферированию// Вопросы совершенствования библиографической подготовки кадров. - Ленинград, 1981.
- 86.**Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – Москва-Воронеж: Российская академия образования – Московский психолого-социальный институт, НПО «МОДЭК», 2001.
- 87.**Макарова Е.В. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к самостоятельному совершению риторического аспекта иноязычной монологической речи. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. - Москва, 2003.
- 88.**Макет образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» уровня подготовки бакалавриата и магистратуры. – М., 2011.
- 89.**Маренкова Е.А. Некоторые вопросы реферирования научного текста// Сб. науч. статей. – Москва: МГУ, 1989.

- 90.**Маркова Е.С. Теоретические основы построения интегративно-модульных курсов английского языка для профильной школы. Диссертация кандидата педагогических наук. –Москва: РГБ, 2004. - 233 стр.
- 91.**Маслова Н.М., сост. Основы работы над текстом. Учебное пособие по курсу «Реферирование» для студентов-иностранцев IV-V курсов. – Москва: МГЛУ, 1999.
- 92.**Маслова Н.М., сост. Основы работы над текстом: учебное пособие по курсу «Реферирование». – Москва: МГЛУ, 2006.
- 93.**Матулевич Т.Г. Чтение, реферирование, аннотирование. Reading/ Summary writing. Abstracting. - Новосибирск, 2007.
- 94.**Махмутов М.И. Теория и практика программированного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972 - 137с.
- 95.**Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975.
- 96.**Мильруд. Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов / Р.П. Мильруд. - М.: Дрофа, 2005. – 253 с.
- 97.**Мильруд Р.П., Матиенко Н.В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений. // Иностранные языки в школе – 2006 - № 5 - Москва: Просвещение, 2006. – с. 7-12.
- 98.**Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь: толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам. – Москва: Стелла, 1996. - 144с.
- 99.**Миронова М.Д. Модульное обучение как способ реализации индивидуального подхода. Дис. канд. пед. наук. - Казань, 1993.
- 100.** Москалев Е.П. Обучение реферированию на слух. Диссертация канд. Пед. Наук. - М, 1981. - 221с.
- 101.** Мотина Е.И., Гришунин В.П. Обучение реферированию на основе рассмотрения текста как особой коммуникативной единицы// Русский язык за рубежом, 1982, №5 - с.41-44.

- 102.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ под ред. Е.С.Полат – М., 2000.
- 103.** Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1992. - № 2 – с. 10 - 14.
- 104.** Обзор опыта преподавания языка для академических целей и предложения ФИЯР по внедрению данного опыта в МГУ. – М., 2012
- 105.** Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра. Монография. // под общей ред. д.п.н. Байденко В.И. и д.т.н. Селезнёвой Н.А. – Москва, 2001. - 205 с.
- 106.** Общероссийский классификатор специальностей по образованию: Госстандарт России. М.: Издательство стандартов. – 2004. – 66 с.
- 107.** Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – Москва: Русский язык, 1977.
- 108.** Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. - Казань: КГУ, 1989.
- 109.** Поталуева А.А. Учебное пособие по устному и письменному реферированию. – Москва: МГУ, 1986.
- 110.** Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц: Приложение к письму Минобразования России от 9 марта 2004 г. №15-55-357ин/15.
- 111.** Рекомендации по структуре модульных образовательных программ начального и среднего профессионального образования // С. А. Ефимова, Н. Ю. Посталюк, А. Н. Лейбович. - М.: ИРПО, 2005.
- 112.** Сабурова Г. Г. О влиянии зрительного и слухового восприятия учебного материала на иностранном языке на процесс его усвоения. // Новые исследования в педагогических науках: Сб. статей. - Москва, 1993. Вып. 6.
- 113.** Севбо И.П. Структура связного текста и автоматизма реферирования. – М: Наука, 1969.

- 114.** Сатинова В.Ф. Некоторые проблемы аудирования при усвоении иностранного языка.
// Обучение иностранному языку как специальности. - М, 1982. - с.83-91.
- 115.** Сафонова В.В. Английский язык. Школа с углублённым изучением иностранных языков. 2-11 классы. // Программы общеобразовательных учреждений. - Москва: АСТ Астрель, Хранитель, 2007.
- 116.** Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Автореферат диссертации доктора пед. наук / Сафонова В.В. - М., 1993. - 56 с.
- 117.** Сборник нормативных документов. Иностранный язык/ сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – 2-е изд. – М.: Дрофа, 2006. – 141с.
- 118.** Смирнов А. А. Проблемы координации в области памяти. Возрастные и индивидуальные различия памяти. // сб. статей под ред. А. А. Смирнова. - М., 1992.
- 119.** Смирнова Е.А. Профессионально направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - М, 2001.
- 120.** Солдатова Н.В. Тестирование письменной речи как лингводидактическая проблема. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва: МГУ, 2004.
- 121.** Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования. Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук: 13.00.02/ Соловова Елена Николаевна. – М., 1998. – 432с.
- 122.** Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед.вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239с.

- 123.** Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: Пособие для студентов пед.вузов и учителей. - Москва, АСТ, Астрель, 2008.
- 124.** Соловова Е.Н. ФГОС: формирование предметных и метапредметных умений// Иностранные языки в школе, №7. – Москва, 2013.
- 125.** Соловьёв В.И. Реферирование в научно-информационной деятельности и критерий редакторской оценки его содержания и формы. Диссертация кандидата филологических наук. - Москва, 1970.
- 126.** Сомова С.В. Адаптация зарубежных курсов английского языка к потребностям русскоязычных обучаемых в контексте диалога двух культур (начальный этап, языковой вуз). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2004.
- 127.** Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа текста. – М.: Педагогика, 1974. - 192 с.
- 128.** Стеблянко Э.А. Методика оценки языковой трудности учебных текстов на иностранном (английском) языке. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 1982.
- 129.** Тер-Минасова С.Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. – Москва: Издательство МГУ, 1986.
- 130.** Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. – Москва: Едиториал УРСС, 2004.
- 131.** Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – Москва: П-Центр, 2009.
- 132.** Тураева З.Я. Лингвистика текста. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – Москва: Просвещение, 1986.
- 133.** Тютюнник С.И. Развитие навыков аудирования в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов. // Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам. Традиции и стратегии обновления. – Тамбов: Издательство ТГУ, 2001. – с. 81-82.

- 134.** Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр») от 20 мая 2010г. № 541.
- 135.** Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр») от 20 мая 2010г. № 540.
- 136.** Федорова В.П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания (английский язык, языковой вуз). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2004г.
- 137.** Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (иностранные языки) // Мозаика. Приложение к журналу «Иностранные языки в школе». - 2005г. - №7.
- 138.** Формирование общеевропейского пространства высшего образования: Задачи для российской высшей школы. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004.
- 139.** Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов//Высшее образование сегодня. – No 8. – 2004.
- 140.** Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). Монография. Москва, Высшая школа, 1989.
- 141.** Хильченко Т.В. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к самостоятельному совершению письменной иноязычной речи. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Екатеринбург, 2004.
- 142.** Хорунжая Н.В. Использование аутентичных аудиодиалогов/ полилогов для развития коммуникативной компетенции студентов (немецкий язык, средний этап обучения в лингвистическом вузе). Диссертация кандидата пед наук. - Пятигорск, 2002. - 197с.

- 143.** Цибина О.И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2000.
- 144.** Цытович М.В. Компьютерные тесты как средство оперативного контроля среза знаний студентов по иностранному языку. // Вопросы лингвистики и методики преподавания языков в ВУЗе. ред. Ярославова Е.И. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2002. – с. 127-132.
- 145.** Чальян Л.Н. Лингвистический анализ учебного реферата в сопоставлении с исходным текстом. Автореферат диссертации канд филол наук. - М, 1981. - 21с.
- 146.** Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. – Москва: Народное образование, 1996. – 160с.
- 147.** Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования. - Воронеж, 1976. - 156с.
- 148.** Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Автореферат диссертации на соискание степени доктора пед. наук. – Москва, 2003 – 55с.
- 149.** Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения. Диссертация доктора педагогических наук. – Вильнюс, 1990. – 336стр.
- 150.** Яковлева Е.Б. Просодия атрибутивной синтагматики в современном английском языке. - М.: АКД, 1976.
- 151.** Academic Listening. Research perspectives. / edited by John Flowerdew. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- 152.** Anderson A., Lynch T. Listening. – Oxford: Oxford University Press, 1989.
- 153.** Applied linguistics and English language teaching. /td. by R. Bowers, C. Brumfit, Basingstoke, - Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- 154.** Backman L., Palmer A. Language testing in practice. – Oxford: Oxford University Press, 1996.

- 155.** Bloom B.S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Kratwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. - New York: Longmans, Green, 1956.
- 156.** Chaudron C. Comprehension, comprehensibility and learning in the second language classroom/ Studies in Second Language Acquisition 7/2, 1985, p. 216-232.
- 157.** Cleveland, Donald B. Introduction to abstracting/ Englewood (Colo); Libr.unltd, 2001.
- 158.** Coombe C., Folse K., Hubley N. A practical guide to assessing English language learners. – The University of Michigan Press, 2007 – 202 pp.
- 159.** Craig M. Designing scoring rubrics for your classroom. //Practical assessment, research and evaluation. 2004, Vol. 7 (25), p. 1-11.
- 160.** Curch C. Modular Courses in British Higher Education// A critical assesment in Higher Education Bulletin. - 1975. Vol. 3.
- 161.** Dubin F., Olstain E. Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning. – New York: Cambridge University Press, 1994 – 191p.
- 162.** Evans D. The application of new technology to learning and the curriculum, preprint. – 2003.
- 163.** Exploring the Dynamics of Second Language Writing.// edited by Barbara Kroll. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- 164.** Fowler, William Scott. Proficiency English/ Language and composition/ Reading comprehension/ Listening comprehension/ Reading and writing/ Washington, 1984.
- 165.** Goldshmid B., Goldshmid M.L. Modular Instruction in Higher Education// Higher Education. – 1972.
- 166.** Gronlund N.E. Individualizing Classroom Instruction.-N.Y.,1971.
- 167.** Harmer J. The practice of English language teaching. - London, New York: Longman, 1991.
- 168.** Hughes A. Testing for Language teachers. - Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- 169.** James K., R.R. Jordan and A. Matthews. Listening comprehension and note-taking course. –Glasgow: Collins, 1979.
- 170.** Johnson, P. Effects on listening of building background knowledge. *TESOL Quarterly* 16/4, 1982.
- 171.** Jordan, R.R., English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- 172.** Klingsted G.L. Developing Instructional Modules for Individualized Instruction.// Educational Technology - №11 – pp.73 – 84.
- 173.** Krashen, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford: Pergamon, 1981.
- 174.** Lynch, A.J. Realistic texts and realistic targets in second language listening comprehension. Paper presented at second TESOL Scotland Conference - Falkirk, Scotland, October 1984.
- 175.** Lynch T. Study listening. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- 176.** McLean, A. Start Listening. – London: Longman, 1999.
- 177.** Makany, T., J.Kemp and I.E.Dror. Optimising the use of note-taking as an external cognitive aid for increasing learning. – British Journal of Education Technology, 2008.
- 178.** Michael J. Wallace. Training foreign language teachers. A reflective approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- 179.** Miriam Esperith. Academic Listening Encounters. Human behaviour. Listening. Note taking. Discussion. High intermediate to advanced. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- 180.** Piolat, A., T.Olive and R.T. Kellog. Cognitive Efoort during Note Taking.- Appl. Cognit. Psychol.19: 291-312, 2005.
- 181.** Prokopenko J., Bittel L.A. Modular Course Format for Supervisory Development// Training and Development Journal – 1981, February.
- 182.** Rowntree D. Teach yourself with open learning, sphere book Ltd. - London, 1991.

- 183.** Russell J.D. Modular Instruction. - Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974.
- 184.** Second Language Writing. Research Insights for the Classroom. edited by Barbara Kroll. – Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- 185.** Skinner B.F. The Technology of Teaching. - New York: Appleton. Century Grofts, 1968.
- 186.** Ur P. Teaching listening comprehension. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- 187.** Yalden J. Principles of Course Design for Language Teaching. – New York: Cambridge University Press, 1995 – 207p.

Словари и справочные материалы:

1. Большой русско-английский словарь под руков. А.И. Смирницкого, под ред. О.С. Ахмановой. 25-е издание, Москва, «Русский язык», 2002.
2. Новый англо-русский словарь под ред. О.С. Мюллера. Москва, «Русский язык», 2002.
3. Longman dictionary of contemporary English. Third edition, Longman, 2000.
4. Macmillan English dictionary for advanced learners, international student edition, Bloomsbury Publishing Ptc, 2002.

Приложение 1. Речевые клише для использования в тексте реферата.

The lecture is about/ is devoted to/ is concerned with/ deals with/ is centered on/
presents

The speaker's main (primary) concern is

The speaker confines his/her attention to/ brings... into clear focus/ observes/ gives a
short review of/ brings forward an idea/ formulates an idea/ clearly states the concept/
inquires into/ challenges the theory of/ questions the idea/ comes up with/ lays special
emphasis on/ sets forth the position

It's pointed out/ emphasized/ outlined/ highlighted/ asserted

The lecture embraces a wide range of problems.

The main emphasis is on...

The problem posed/ raised/ studied/ considered/ set/ discussed is

Let us consider/ dwell upon briefly/ in detail...

Thus the core of the problem is

To bring further light on various aspects the author...

In this case a question arises/ the question therefore naturally arises/ is bound to arise

The lecture/ talk introduces the listeners to the ideas of

A thorough study of smth is made

The aim of the lecture/ talk/ interview is

The speaker's immediate aims are confined to

What the lecturer is aiming at is

His main aim is to examine some of the main causes of

The speaker sets himself the aim of

The objective/goal of the talk is to provide an up-to-date account for/ to reveal some
of the features of

The speaker's first objective to achieve is

The presenter's primary intention/ purpose is to investigate/ examine/ analyze/ direct
attention to/ draw attention to

The speaker's approach to the issue is as follows

The approach that the speaker advocates is

It's worth analyzing precisely

The detailed/ profound/ thorough/ comprehensive analysis (study) of the phenomenon/ issue/ problem under consideration reveals

The problem under discussion is of great importance/ topical significance/ acute

At present there is a growing interest in

The question has long interested

The lecture finds this statement questionable from the point of view of

He has made a careful inquiry into

He possesses a vague and general idea of

It's generally (commonly) accepted/ assumed/ recognized/ acknowledged/ agreed/ believed/ known

The lecture/ interview abounds in illustrative material, examples

Numerous examples are helpful to

The examples introduced by the speaker confirm that

The speaker reflects the outlook/ viewpoint

Some hold/ believe/ suppose that...while others

The lecturer takes into account/ takes into consideration

It's a well-established/ well-known fact

For detailed information the speaker refers the listeners to

From what has been said above it becomes clear

The next point made by the speaker/ interviewee is

It follows logically from what has been said that

As it has been said/ indicated/ traced/ mentioned/ suggested/ pointed out/ noted/ discussed/ recounted

Then the speaker turns to a more detailed examination of

By this he/ she implies/ means

In other words/ to be more precise

To clarify/ elucidate the point the lecturer employs/ introduces/ uses/ gives several vivid/ sound/ convincing examples

This example illustrates well enough/ shows clearly

The lecturer finds the arguments for...not conclusive
To prove this statement he/ she presents a few facts
For confirmation of....he turns to
It becomes obvious/ clear/ evident that this assumption does not hold true
There is no clear proof of
The speaker has sufficient ground to assume that
It leaves no doubt that
A special significance is attached to
What is important/ significant is
The speaker traces the causes of/ the reasons for
In conclusion/ finally/ to sum up/ to summarize it's suggested/ stated...
Having described....the lecturer/ interviewee concludes that
It enables the speaker to draw a conclusion that/ to arrive at the following conclusion/
to come to the conclusion that

Приложение 2. Примеры текстов рефератов с комментариями.

1. Understanding other cultures.

The lecture called “Understanding other cultures” is dedicated to the problem of people’s evaluation, knowledge and understanding of other cultures. The speaker raises such questions as the existence of boundaries between cultures and the possibility of avoiding misunderstanding and disagreement between them. The connection between the “inner” and “outer” lives of a culture as well as its embodiment in the language are discussed. Moreover, attitudes towards translation as the best way to submerge into the culture are considered.

Firstly, the author claims there is a number of qualities such as courage, cowardice, patience, anger and others that are common for all humankind. Therefore, cultures, or “networks”, can not be demarcated with precision and clarity because they anyway overlap. There can exist convergence as well as disagreement or lack of understanding.

The “inner” and “outer” lives of a culture are compared to the ones of a person. They are inalienably connected and this sort of bond achieves articulation in a language. So, the most authentic access to the inner life of another culture is through its language.

However, here another question arises – the question of translations. The speaker points out that it’s difficult to show all the depths and nuances while translating from one language into another one. Nevertheless, it’s possible.

Moreover, the author states that understanding another culture is a gradual process. The feeling of complete oddity is soon replaced by deeper understanding and it turns out that it is no longer possible to translate a particular indigenous idea; this creates an existential aura of the language.

In conclusion the lecturer alleges that we can understand other cultures – never fully, but to a large extent and even the very fact that this question arises shows that “the cultural other is a genuine other”.

Данный реферат выполнен на достаточно высоком уровне. Студент демонстрирует сформированность навыков аудирования, письма-фиксации, анализа текста и письма. В тексте реферата представлены в лаконичном и абсолютно логичном виде все идеи автора лекции. Претензий к языку изложения также нет.

2. The future is another country.

The lecture called “The future is another country” deals with the global education market. The main idea of the speaker is that it is more sophisticated than many people give it credit for. Now let’s consider this idea in detail.

Firstly, universities now can grab a share of the billions of pounds by the recruitment of international students every year.

Then, today’s students are a new breed. Now they have a world of choice. They are well-informed and ambitious and they have high expectations. They expect to graduate with world-wide respected qualifications.

However, not only students have changed. Spending on education has grown.

Staff and students must be encouraged to build research and teaching links with foreign institutions, share their expertise. They have assistance of the Education UK brand and British Council. Together they’ll increase the number of universities that are developing an internationalization strategy. Some projects will as well involve academics from other countries. They need to make more students exchange programmes.

To sum up, it must be said that to reach these goals they need to adopt strategies for the market. Only by achieving that the UK will remain the world leader in higher education.

Основная проблема представленного текста – отсутствие структуры и логики изложения. В данной работе идеи говорящего представлены одна за другой без логической связи и какого-либо анализа со стороны студента. Из введения не ясно, о чем конкретно пойдет речь в основной части и даже никак не обозначено, что речь в лекции шла о тенденциях развития высшего

образования именно в Великобритании. Заключение не подводит итог всем идеям, изложенным студентом, а лишь заключает последний абзац текста.

Что касается грамотности языка изложения, студент не демонстрирует обладание широким словарным запасом или запасом разнообразных грамматических конструкций. Зачастую конструкции и лексические единицы повторяются. Отсутствуют языковые связки между предложениями.

3. Fairtrade.

In the interview devoted to the Fairtrade scheme two reporters, Craig Thomas and Sally Anderson introduce it to the listeners. The interview could be logically divided into several parts – the shallow account of the economic situation in different countries all over the world, a short but informative excursion into the history of the Fairtrade scheme and quite detailed examples of how the system works.

To begin with, Fairtrade is a market-based approach organized in 1992 that aims to help producers in developing countries, that is to create better trading conditions and support a lot of growers of modern means who can't be self-employed. Fairtrade guarantees them secure life and a stable selling price. It even helps to make them refrain from using child labour.

Current state of world pricing fluctuation, tax burden, low rates and lower income as a consequence make growers' lives troublesome as they cannot meet all the costs. In the week agricultural sector (bananas, tea, cocoa etc.), to sustain the environment growers ought to sign a long-term contract with development agencies and join the cooperatives. In return, they have a guaranteed minimum price, 10% social premium for suddenly increased prices and independence from the vicissitudes of life and nature.

From my standpoint, Fairtrade is quite a balanced system that guarantees decent fixed prices and it was witty to equalize the difference between prosperous plantations and less successful farms. However, there are still several doubtful points in the interview. The role of the cooperatives wasn't enlightened enough, so apart from money distribution between farmers or the fact that 10% of extra income goes

into a social fund to benefit the whole community, we can not name any other advantages.

Moreover, as it was said, small farmers can't produce such quality food as larger plantations do. Even though the output grade was glorified by the interviewees, it's still doubtful. Nevertheless, the fact of making a worthwhile contribution to the welfare of farmers and their families satisfies the majority of customers, because the opportunity to play an important role in somebody's life attracts people.

To sum up, supporting insolvent growers the Fairtrade scheme puts paid to a relentless, at least in looks, situation in developing countries. Hardly could anyone imagine the possibility of a cost-effective compromise which would provide all of the three sides – manufacturers, suppliers and customers – with stable and mutually beneficial business conditions.

Автор текста демонстрирует богатый словарный запас и хорошее владение английским языком в целом, а также способность критически осмысливать представляемую информацию. Есть несколько лексических ошибок на сочетаемость (to equalize the difference, to organize an approach), не препятствующих восприятию текста. Однако, в плане содержания есть очень значительные недостатки. Во-первых, введение не в полной степени иллюстрирует содержание. Во-вторых, некоторые важные моменты интервью не упомянуты, например, разница в цене продуктов в этой системе. Некоторые факты искажены. Например, нигде в интервью не было сказано, что владельцы небольших хозяйств производят менее качественную продукцию, чем большие плантации. Это говорит о недостаточном уровне сформированности навыков аудирования или невнимательности.

4. Beat the clock.

The main idea of the talk by Anita Chaundhury entitled “Beat the clock” is the changing tendency of HR specialists to make up their minds about a candidate for a job. The speaker has two main objectives. The first one is to give the listeners advice on how to succeed at a job interview, the second one is to discuss the role of intuition in decision making on the part of interviewers. Let us consider these issues in detail.

According to a recent study, the applicants’ previous experience or their CVs are becoming less interesting for a prospective employer. The speaker outlines that technology, methods and main tasks of work are changing so fast that it is no longer necessary to recruit people with today’s skills. The priority number one is the applicant’s personality. So, you may not be qualified for the job but at least you are a creative, dynamic person with whom it is interesting and convenient to work. Therefore, the advice of Anita Chaundhury is to show your personality and good inclinations at an interview as there is always an opportunity to gain the required experience.

More than that, the study shows that while a person is being interviewed, their personality and skills may be judged within minutes or even seconds. It’s underlined that even the way a person knocks the door, enters, shakes the hand of the interviewer matters. It is often the latter’s intuition or gut feeling that is responsible for the decision they make. Most employees claim that this strategy often works better than any other.

However, the speaker emphasizes, there should always be a place for cold objectivity. Both strong and weak sides of a candidate should be considered. Having a strong vibe to someone should not be the only reason for hiring an employee. Nowadays there are even special trainings available to teach HR specialists to limit the effect of the first impression.

In conclusion, the speaker brings forward an idea that the job interviews themselves might soon become an outmoded concept. In the future there might appear a new type of hiring people, which could bring work’s efficiency and productivity to a whole new level.

Представленный текст реферата соответствует всем требованиям, предъявляемым к такого рода текстам как с точки зрения содержания, так и с точки зрения языкового выражения и структуры, поэтому может быть оценен достаточно высоко.

5. Your mind. Do you make the most of it?

The speaker in his lecture called “Your mind” concentrates on the hidden potential of our mind and the ways to improve our mental efficiency.

The lecturer has two main ideas: the first one is to bring forward an idea that we consistently underestimate our mental power and don't make the most of it. The fact that we would remember a lot more if we had more confidence in our memories is pointed out. Moreover, the lecturer considers that all our experience and knowledge is somewhere in our memory and if we can't remember something, it's not our memory letting us down, but our ability to retrieve information from it. More than that, according to the speaker, even ageing doesn't influence our memory negatively. It's up to us to train our memory when we become older.

The second objective is to give the listeners some advice on how to improve their mental efficiency. The most significant of them are to establish your own learning rhythm and study when biologically you are at your best, to avoid learning marathons as regular breaks give memory a boost, to remember that challenge stimulates learning, while anxiety only interferes with it.

In conclusion the lecturer states that other people can provide you with information, but only you can learn it. So, it's essential to use all effective ways such as revision, making notes, reworking the material and others in order to reproduce any information accurately and effectively whenever it is needed.

Данная работа также может быть оценена достаточно высоко, несмотря на кажущуюся простоту. Языковых ошибок нет, лекция большого объема тщательно проанализирована, идеи говорящего сгруппированы и представлены в порядке их важности для студента. Все выводы логичны и оправданы, текст структурирован и логичен.