

**ФГБОУ ВО «ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА»**

На правах рукописи



СЁМИЧ Юлия Игоревна

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА» ИНОЯЗЫЧНОМУ
ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ
НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания

(иностранные языки)

ДИ С С Е Р Т А Ц И Я

**на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Сысоев Павел Викторович**

Тамбов-2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА» ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	21
1.1. Содержание обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию	21
1.2. Дидактические свойства и методические функции корпусных технологий в обучении иностранному языку	42
1.3. Психолого-педагогические условия обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий	59
Выводы по первой главе	82
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА» ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	84
2.1. Методическая модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий	84
2.2. Этапы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий	111
2.3. Экспериментальное обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий	137
Выводы по второй главе	154

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	158
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	162
Приложение	186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность диссертационного исследования. Разработка теоретических основ компетентностного подхода (Н.И. Алмазова, 2003; А.В. Хуторской, 2003; И.А. Зимняя, 2003; В.И. Байденко, 2002, 2005; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003; В.Д. Шадриков, 2006) и его реализация в отечественной системе высшего образования способствовали изменениям в формулировке результата освоения студентами основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) и, как результат, повлияли на содержание обучения и методы преподавания дисциплин. Согласно ФГОС ВО результатом освоения ОПОП является формирование у студентов ряда общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Основной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки выступает а) формирование иноязычной коммуникативной компетенции для общения в социально-бытовой, социально-культурной и профессиональной сферах общения, что отражено в перечне формируемых общекультурных и общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО. При этом следует заметить, что в отличие от ФГОС ВПО, в котором иностранный язык был представлен только в одной общекультурной компетенции, ФГОС ВО содержит две компетенции, связанные с иностранным языком и сферами его использования: ОК-6 – «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» и ОПК-18 – «способность эффективно использовать иностранный язык в связи с профессиональными задачами» (ОПК-18) (ФГОС ВО по направлению подготовки «Журналистика», 2014: 5-6). Включение владения иностранным языком для профессионального общения в требования к освоению ОПОП отражает современный социальный заказ на подготовку специалистов в различных сферах деятельности, готовых и способных общаться на иностранном языке для решения профессиональных задач. В свою очередь

это привело к тому, что в последние годы в российских вузах все больше и больше внедряется модель интегрированного предметно-языкового обучения, при котором иностранный язык выступает не только целью обучения, но и средством овладения профильной специальностью (D. Marsch, 2002; Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина, 2017; Л.П. Халяпина, 2017) и реализация данной модели на практике в российских вузах (Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина, 2018; Э.Г. Крылов, 2018).

Журналистика выступает одной из сфер профессиональной деятельности, в которой на современном этапе владение иностранным языком носит аксиоматический характер. От того, насколько профессионально российские журналисты смогут представлять материалы на иностранном языке в российских и зарубежных СМИ, зависит образ нашей страны и народа, который будет создан в сознании граждан других стран. В русле соответствия современным ФГОС ВО содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» должно отражать специфику будущей профессиональной деятельности выпускников данной ОПОП. Однако анализ учебных программ по дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения» ОПОП по направлению подготовки «Журналистика» ряда вузов страны свидетельствует о том, что специфика будущей профессиональной деятельности журналистов не получила системного отражения в содержании обучения данной дисциплине.

Корпусные технологии являются современными информационными средствами, способными интенсифицировать процесс обучения иностранному языку для профессиональных целей, а также развить у студентов умения самостоятельной учебной деятельности (Коряковцева Н.Ф., 2001).

Степень разработанности проблемы. В научной литературе имеется внушительный корпус исследований, в которых ученые рассматривали различные аспекты обучения иностранному языку студентов неязыковых

направлений подготовки. Анализ научной литературы по данной проблеме свидетельствует, что отечественными и зарубежными авторами рассматривались такие вопросы, как:

– разработка подходов к обучению иностранному языку для специальных целей или профессионального общения (О.Г. Поляков, 2003; 2004; Н.Л. Никульшина, Т.В. Мордовина, 2009; Н.Л. Никульшина, О.А. Гливенкова, 2015; Т.В. Мордовина, Н.Л. Никульшина, 2010; Т. Huntinson, A. Waters, 1987);

– разработка основ интегрированного предметно-языкового обучения студентов неязыковых направлений подготовки (D. Marsch, 2002; Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина, 2017; Л.П. Халяпина, 2017) и реализация данной модели на практике в российских вузах (Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина, 2018; Э.Г. Крылов, 2018; П.В. Сысоев, В.В. Завьялов, 2018);

– отбор содержания обучения иностранному языку для профессионального общения в неязыковом вузе на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения (А.А. Амерханова, 2018; В.В. Завьялов, 2018; П.В. Сысоев, В.В. Завьялов, 2018; А.Г. Соломатина, 2018; К.В. Капранчикова, 2019; А.А. Максаев, 2019);

– формирование компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (М.В. Абакумова, Е.А. Иванова, 2017; А.А. Амерханова, 2018; А.Р. Бекеева, 2017; М.А. Бовтенко, 2017; Н.В. Богач, К.Д. Вылегжанина, 2017; Л.В. Бондарева, 2017; И.Л. Дмитриевых, 2017; Н.Н. Елсакова, 2017; К.В. Капранчикова, 2019; Т.Н. Крепкая, А.В. Симон, 2017; О.В. Кузнецова, 2017; А.А. Максаев, 2019; Н.В. Попова, В.И. Иовлева, 2017; Т.В. Сидоренко, С.В. Рыбушкина, 2017; Л.Л. Салехова, Т.И. Якаева, 2017; А.Г. Соломатина, 2018; Ю.М. Сищук, 2017; Е.Е. Токарева, 2017);

– использование современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (С.В. Титова, 2003, 2009; Е.С.

Полат, 2000; Л.К. Раицкая, 2007; Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, 2008; П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2010; М.Н. Евстигнеев, 2012; П.В. Сысоев, 2015), включая корпусные технологии (А.А. Багарян, 2004; И.В. Дерябина, 2013; А.А. Кокорева, 2013; Р.П. Мильруд, П.В. Сысоев, А.В. Кащева, А.С. Карамнов, 2012; В.В. Рыков, 1999; 2018; Е.А. Рязанова, 2012; П.В. Сысоев, 2010; П.В. Сысоев, А.А. Кокорева, 2013; Т.А. Чернякова, 2012; Н.А. Шамова, 2016; Я.Е. Ахапкина, Н.Н. Буйлова, 2016; Т. McEnergy, R. Xiao, Y. Tono, 2007);

– методические аспекты обучения иноязычному высказыванию (Н.Л. Никульшина, О.А. Гливенкова, 2015; Н.Л. Никульшина, Т.В. Мордовина, 2009; Т.В. Мордовина, Н.Л. Никульшина, 2010);

– обучение учащихся письму на иностранном языке (И.Л. Бим, 1988; Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2007; Р.П. Мильруд, 2005; Е.И. Пассов, 1989; Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, 1991; А.А. Миролюбов, 2010; Е.Н. Соловова, 2002; С.Ф. Шатилов, 1986; Щукин, 2011).

Вместе с тем, несмотря на наличие исследований, посвященных реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку и профильным дисциплинам, а также интеграции лингвокомпьютерных технологий, включая корпусные технологии, в обучение иностранному языку, приходится констатировать наличие некоторых вопросов, которые не получили системного освещения в научной литературе. К таким вопросам следует отнести следующие:

1) не определено содержание обучения иноязычному письменному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика», отражающего специфику будущей профессиональной деятельности выпускников;

2) не выявлены дидактические свойства и соответствующие методические функции корпусных технологий, на основе которых можно обучать студентов иноязычному письменному высказыванию;

3) не выявлены и не обоснованы психолого-педагогические условия обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

4) не разработана модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

5) не разработаны этапы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Все это обусловило **противоречия** между потребностью выпускников направления подготовки «Журналистика» во владении иноязычной письменной речью в сфере профессиональной деятельности и неразработанностью содержания обучения письменному иноязычному высказыванию студентов-журналистов; между лингводидактическим потенциалом корпусных технологий и их использованием в обучении письменной речи на иностранном языке; между декларируемым использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и их интеграцией в преподавание иностранного языка в вузах.

Проблема диссертационного исследования вытекает из вышеобозначенных противоречий: что представляет собой методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий? Таким образом, все вышесказанное послужило основанием для выбора темы исследования: ***«Методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий».***

Объектом исследования выступает педагогический процесс обучения студентов направления подготовки «Журналистика» написанию иноязычного письменного высказывания.

Предмет исследования: методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Цель исследования: научно обосновать, разработать и экспериментально проверить методику обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Задачи исследования:

1) определить содержание обучения иноязычному письменному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика», отражающего специфику будущей профессиональной деятельности выпускников;

2) определить дидактические свойства и соответствующие методические функции корпусных технологий, на основе которых можно обучать студентов иноязычному письменному высказыванию;

3) выявить и обосновать психолого-педагогические условия обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

4) разработать модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

5) разработать этапы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что обучение студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий будет эффективным, если разработка методики обучения строится с учетом:

- дидактических свойств и методических функций корпусных технологий: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность

осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ;

- содержания обучения письменному иноязычному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика»;

- психолого-педагогических условий (1) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий; 2) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне B1 и выше; 3) сформированность у студентов ИКТ-компетентности; 4) сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности; 5) следование выделенным этапам обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий);

- отдельно выделенных этапов обучения (а) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; б) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; в) выбор темы проекта; г) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; д) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; е) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; ж) обсуждение результатов поиска; з) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; и) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; к) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; л) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; м) оценка преподавателем письменных работ студентов; н) рефлексия студентов на участие в проектной работе).

При работе над диссертацией автором были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретические методы: изучение и анализ научной литературы по теме исследования, обобщение изложенных в ней данных и положений;

– эмпирические методы: изучение и обобщение практического опыта использования корпусных технологий в процессе обучения студентов иностранному языку в целом и иноязычному письменному высказыванию в частности;

– статистические методы: проведение контрольного и экспериментального срезов у студентов направления подготовки «Журналистика» во время эксперимента, статистическая обработка результатов эксперимента;

– формирующие методы: экспериментальная проверка предлагаемой методики обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий, анализ результатов экспериментального обучения.

Методологической основой исследования послужили положения системного подхода (И.В. Блауберг, 1997; И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, 1970; Э.Г. Юдин, 1978); компетентностного подхода (А.В. Хуторской, 2003; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003; В.Д. Шадриков, 2006; И.А. Зимняя, 2003, 2006; В.И. Байденко, 2009); личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя, 2003); интегрированного предметно-языкового обучения студентов неязыковых направлений подготовки (D. Marsch, 2002; Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина, 2017; Л.П. Халяпина, 2017; Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина, 2018; Э.Г. Крылов, 2018); теория проблемного обучения (И.Я. Лернер, 1981; Н.Ф. Коряковцева, 2002; М.И. Махмутов, 1975, 1984; В.В. Сафонова, 2001); концепция информатизации образования (И.В. Роберт, 2010).

Теоретической основой диссертационного исследования послужили положения, разработанные в трудах ученых по **использованию современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку** (С.В. Титова, 2003, 2009; Е.С. Полат, 2000; Л.К. Раицкая, 2007; Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, 2008; П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2010; М.Н. Евстигнеев, 2012; П.В. Сысоев, 2015), **включая**

корпусные технологии (А.А. Багарян, 2004; И.В. Дерябина, 2013; А.А. Кокорева, 2013; Р.П. Мильруд, П.В. Сысоев, А.В. Кащева, А.С. Карамнов, 2012; В.В. Рыков, 1999; 2018; Е.А. Рязанова, 2012; П.В. Сысоев, 2010; П.В. Сысоев, А.А. Кокорева, 2013; Т.А. Чернякова, 2012; Н.А. Шамова, 2016; Я.Е. Ахапкина, Н.Н. Буйлова, 2016; Т. McEnergy, R. Xiao, Y. Tono, 2007); **методическим аспектам обучения иноязычному высказыванию** (Н.Л. Никульшина, О.А. Гливенкова, 2015; Н.Л. Никульшина, Т.В. Мордовина, 2009; Т.В. Мордовина, Н.Л. Никульшина, 2010); **обучению письму на иностранном языке** (И.Л. Бим, 1988; Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2007; Р.П. Мильруд, 2005; Е.И. Пассов, 1989; Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, 1991; А.А. Миролубов, 2010; Е.Н. Соловова, 2002; С.Ф. Шатилов, 1986; А.Н. Щукин, 2011).

Экспериментальная база. Исследование было проведено на базе Института международного образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» и Педагогического института ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». В экспериментальном обучении по предлагаемой методике обучения письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий участвовали студенты 2-го курса направления подготовки «Журналистика», обучающиеся в контрольной и экспериментальной группах.

Организация и этапы диссертационного исследования:

Диссертационное исследование проводилось в период с 2014 по 2019 г. и включало три этапа:

1. **Подготовительный этап** (2014-2016 гг.). На подготовительном этапе соискателем проводился теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, определялось основное направление, цель, задачи, объект и предмет исследования, формулировалась рабочая гипотеза исследования, проводились первичные наблюдения.

2. Основной этап (2016-2018 гг.). На втором этапе проведения исследования соискателем разрабатывалась научно обоснованная методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий (уточнялось содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика»; определялись дидактические свойства и методические функции корпусных технологий; выявлялись и обосновывались психолого-педагогические условия обучения студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий; разрабатывались модель и этапы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий).

3. Заключительный этап (2018-2019 гг.). На данном этапе соискателем проводилось экспериментальное обучение на занятиях по английскому языку для профессионального общения у студентов направления подготовки «Журналистика». Осуществлялись контрольный и формирующий срезы, статистическая обработка данных, интерпретация качественных и количественных результатов эксперимента, формулировались выводы и заключение.

Обоснованность и достоверность результатов и выводов исследования обеспечивается выбором обоснованных исходных теоретико-методологических позиций, использованием разнообразных источников информации, экспериментальной проверкой теоретических положений работы, применением комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, методов статистической обработки данных эксперимента, их интерпретации, внедрением результатов настоящего исследования в практику преподавания иностранного языка студентам-журналистам в ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» и ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Научная новизна исследования:

– *разработана* методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

– *определено* содержание обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

– *определены* дидактические свойства и методические функции корпусных технологий;

– *выявлены и обоснованы* психолого-педагогические условия обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

– *разработана* модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

– *разработаны* этапы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Теоретическая значимость проведенного исследования для методики обучения иностранным языкам состоит в следующем:

– *предложено* теоретическое обоснование методики обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

– *уточнено* содержание обучения иноязычной письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» (уровень владения иностранным языком – В1-В2);

– *доказано* положение о целесообразности использования корпусных технологий в обучении иноязычному письменному взаимодействию

студентов направления подготовки «Журналистика», которые способствуют интенсификации иноязычной подготовки студентов путем создания дидактических условий для внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности студентов;

– *раскрыты* проблема исследования и лежащие в ее основе противоречия между потребностью выпускников направления подготовки «Журналистика» во владении иноязычной письменной речью в сфере профессиональной деятельности и неразработанностью содержания обучения письменному иноязычному высказыванию студентов-журналистов; между лингводидактическим потенциалом корпусных технологий и их использованием в обучении письменной речи на иностранном языке; между декларируемым использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и их интеграцией в преподавание иностранного языка в вузах.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

– *предложена* поэтапная методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

– *описаны* этапы реализации проектной деятельности студентов-журналистов по обучению иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий;

– *предложены* методические рекомендации по использованию корпусных технологий в обучении иноязычному письменному высказыванию студентов;

– результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке авторских курсов и факультативов по иностранному языку, в ходе занятий по практике письменной речи в учреждениях общего среднего и высшего образования, при написании учебников и учебно-методических пособий по иностранному языку, в содержании курсов и учебных

программах блока дисциплин «Информационные технологии в лингвистическом образовании» и «Методика обучения иностранному языку».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Содержание обучения иноязычному письменному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика» включает инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент характерен большинству гуманитарных направлений подготовки и включает развитие умений написания письма личного характера, эссе, реферата, текста доклада, заполнения анкеты. Вариативный компонент, отражающий специфику профессиональной деятельности журналиста, будет включать развитие следующих умений: а) информационные жанры: вести хронику событий, информационную корреспонденцию, написание заметок, информационного отчета, информационного интервью, репортажа, некролога, составление блиц-опроса; б) аналитические жанры: составлять аналитический отчет, аналитический опрос, вести аналитическую корреспонденцию, подготовка аналитического интервью, написание материала в жанре беседы, комментариев, рецензии, статьи, журналистского расследования, обозрения, материала в жанре обзора СМИ, прогноза, аналитического пресс-релиза.

2. Корпусные технологии представляют собой различные типы массивов текстов, объединенных в единую электронную систему по конкретному типологическому признаку. В качестве наиболее распространенных типологических признаков выступают: тип языковых данных, язык, регистр, цель создания корпуса, хронологический признак, индексация, характер разметки, назначение корпуса, способ существования корпуса и разметка. Корпусные технологии обладают дидактическими свойствами: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ. Каждому из дидактических свойств соответствует определенная методическая функция.

3. Обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий будет успешным при учете следующих психолого-педагогических условий:

- а) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий;
- б) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше;
- в) сформированность у студентов ИКТ-компетентности;
- г) сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности;
- д) следование выделенным этапам обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

4. Модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий представляет собой иерархически выстроенную систему компонентов, которые взаимосвязаны между собой. К таким компонентам относятся: предпосылки, подходы и методы, средства обучения, организационные формы, психолого-педагогические условия, критерии оценки и результат. В качестве методологической основы в модели выступают системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный подходы, интегрированное предметно-языковое обучение. Данные подходы реализуются на практике с помощью ряда *дидактических* (индивидуализации и дифференциации обучения, активности, сознательности, доступности, повторности, информатизации образования, наглядности) и *методических* (аппроксимации учебной деятельности, ситуативно-тематической организации обучения, коммуникативной направленности, учета специфики будущей профессиональной деятельности) принципов.

5. Методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий, включающая 13 этапов: 1) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; 2) обсуждение

вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; 3) выбор темы проекта; 4) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; 5) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; 6) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; 7) обсуждение результатов поиска; 8) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; 9) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; 10) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; 11) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; 12) оценка преподавателем письменных работ студентов; 13) рефлексия студентов на участие в проектной работе.

Личный вклад автора исследования заключается в разработке методики обучения студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий, включающей: определение содержания обучения студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий; определение дидактических свойств и методических функций корпусных технологий; выявление и обоснование психолого-педагогических условий обучения студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий; разработку модели и этапов обучения студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий.

Апробация и внедрение результатов. Результаты проведенного исследования обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования (2016-2019 учебные годы) Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, на кафедре иностранных языков Института международного образования Московского педагогического государственного университета, общероссийских научных конференциях преподавателей и аспирантов в ТГУ

имени Г.Р. Державина «XXII Державинские чтения» (Тамбов, 2017) и «XXIII Державинские чтения» (Тамбов, 2018); международной научно-практической конференции «Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения» (Москва, 2016, 2017, 2018, 2019); IV и V международных конгрессах учителей преподавателей английского языка *E-Merging Forum* (Москва, 2014, 2015).

По результатам диссертационного исследования опубликовано десять научных работ (пять из них – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ). Методические материалы диссертации использовались соискателем в педагогической деятельности со студентами 2-го курса направления подготовки «Журналистика» в ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» и ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Структура работы. Диссертация включает в себя введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, библиографический список (223 наименования) и приложение.

Во введении автор обосновывает актуальность и выбор темы диссертационного исследования, формулирует цель, задачи, объект, предмет исследования, гипотезу, дает характеристику методологической и теоретической основы работы, формулирует положения научной новизны, теоретической значимости, практической ценности, положения, выносимые на защиту.

В первой главе работы «Теоретические основы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий» автор определяет содержание обучения иноязычному письменному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика»; определяет дидактические свойства и методические функции корпусных технологий; выявляет и обосновывает психолого-педагогические условия обучения студентов

направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Во второй главе диссертационного исследования «**Практические аспекты обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий**» автор разрабатывает модель и этапы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий, описывает подготовку к проведению экспериментального обучения, проведение эксперимента, его основные результаты.

В заключении представляются результаты проведенного диссертационного исследования и формулируются основные выводы работы.

Библиографический список работы содержит 223 наименования.

В приложении представлены примеры студенческих письменных работ, иллюстрирующие эффективность методики обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА» ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1. Содержание обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию

В первом параграфе первой главы будут рассмотрены цели обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки, включая направление подготовки «Журналистика», а также в рамках подхода интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL) будет рассмотрено содержание обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию.

Общеизвестно, что основной целью обучения иностранному языку как студентов средней общеобразовательной школы, так и студентов языкового и неязыкового вуза выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя несколько компонентов, которые варьируются в зависимости от авторской модели коммуникативной компетенции. Одной из первых моделей иноязычной коммуникативной компетенции является модель американских и канадских исследователей М. Суэйн и М. Канале (Canale M., Swain M., 1980). Ученые предложили включить в состав иноязычной коммуникативной компетенции три компонента: языковой (лингвистический) (linguistic competence), социолингвистический (sociolinguistic competence) и компенсаторный (стратегический) (strategic competence). Языковая компетенция – владение языковыми средствами: лексикой, грамматикой, фонологией; социолингвистическая компетенция – владение вариативностью

иноязычного высказывания в зависимости от социальных ролей коммуникантов; компенсаторная компетенция – способность восполнять языковые или информационные (включая социокультурные) пробелы при общении путем переспроса, уточнения, консультации, обращения к справочной литературе или ресурсам и т.п. Позднее, в 1983 г., М. Канале уточнил данную модель иноязычной коммуникативной компетенции, отдельно выделив речевой компонент (*discourse competence*) и акцентировав внимание на целостном речевом высказывании как о неотъемлемом атрибуте любой полноценной коммуникации на иностранном языке. Как мы видим, авторы не включили в свою модель культурный, или социокультурный, компонент. Однако описание модели свидетельствует о том, что социокультурная компетенция, означающая владение культурой страны изучаемого языка, заложена в социолингвистическую компетенцию. Иными словами, М. Канале и М. Суэйн расширили значение социолингвистической компетенции, аргументируя это тем, что вариативность иноязычного высказывания возможна лишь в тех случаях, когда коммуниканты владеют знаниями о социокультурном контексте коммуникации. Модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Суэйн была самой первой моделью, разработанной в эпоху зарождения коммуникативного метода обучения иностранному языку, и получила широкую известность и распространение в американских научных кругах.

В Европе большую известность приобрела другая модель иноязычной коммуникативной компетенции – модель, предложенная Ваном Эком (*Ek Van, 1986*). В отличие от модели М. Канале и М. Суэйн, эта модель состоит из шести компонентов: языковой компетенции (*linguistic competence*), социальной компетенции (*social competence*), социокультурной компетенции (*sociocultural competence*), социолингвистической компетенции (*sociolinguistic competence*), речевой компетенции (*discourse competence*) и компенсаторной компетенции (*strategic competence*). Как мы видим, автор расширил свою модель, добавив социальную компетенцию – владение

информацией о социальных ролях участников коммуникации и социокультурную компетенцию – владение знаниями о культуре страны изучаемого языка. Таким образом, в отличие от модели М. Каналя и М. Суэйн модель Вана Эка немного детализированнее, что необходимо для отбора содержания обучения иностранному языку. Эта шестикомпонентная модель получила широкое распространение в странах Европы. Особенное значение она имела в рамках Болонского соглашения, когда европейские страны и Россия договорились об использовании единой терминологии и унифицировании своих систем образования.

Кроме этих двух моделей, в научной литературе часто используется модель коммуникативных способностей Л. Бахмана (Bachman L., 1990). Основывая свое учение на положении о различиях между знаниями студентов и теми способностями, которыми они обладают для реального общения на иностранном языке, ученый предложил модель коммуникативных способностей. В структурном плане коммуникативные способности студента состоят из двух компонентов – организационного и прагматического. Организационный компонент включает грамматическую компетенцию (*grammatical competence*) и текстуальную компетенцию (*textual competence*). Прагматический компонент – иллокутивную (*illocutive competence*) и социолингвистическую (*sociocilguistic competence*). Судя по описанию, грамматическая компетенция, скорее, включает в себя все то, что традиционно авторы относят к лингвистической компетенции – способность использовать лексические единицы и грамматические конструкции для создания целостного текста. Текстуальная компетенция относится непосредственно к созданию высказывания. Иными словами, термином «текстуальная компетенция» автор обозначает то, что другие ученые называли «речевой», или «дискурсивной», компетенцией. Прагматическая компетенция обозначает способность студента использовать имеющийся речевой материал для выражения отношения между говорящими, а также знания контекста выражения этого отношения в

речевой деятельности. Как мы видим, отличительной особенностью модели Л. Бахмана (Bachman L., 1990) выступает включение прагматического компонента, который никем больше из авторов не включался в модели иноязычной коммуникативной компетенции.

Необходимость включения прагматического компонента может вызывать некоторые вопросы. В частности, иноязычная коммуникативная компетенция и так включает способность и готовность общаться на иностранном языке. Общение, в свою очередь, направлено на решение конкретных задач. Прагматический компонент априори присутствует при решении конкретных задач при коммуникации. Иначе коммуникация не имела бы смысла, и речевое высказывание было бы бессмысленным. Более того, в лингводидактических целях не всегда понятно, как отбирать соответствующий языковой материал, чтобы он в большей или меньшей степени способствовал развитию именно прагматической компетенции. Прагматика и так присутствует в любой коммуникации. Тем не менее, данная модель иноязычных коммуникативных способностей существует и получила широкое распространение в западной научной литературе.

В нашей стране достаточно большую известность получила модель иноязычной коммуникативной компетенции, разработанная И.Л. Бим (2002), которая легла в основу разработки ГОС ООО (2004) и ФГОС ООО (2010). Модель включает в себя пять компонентов: языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный. Представляется, нет необходимости останавливаться подробно на первых четырех компонентах, которые уже давно подробно описаны как в западной, так и отечественной методической литературе. Особый интерес может представлять последний компонент – учебно-познавательная компетенция, как субкомпетенция иноязычной коммуникативной компетенции. Учебно-познавательная компетенция означает способность личности использовать способы и приемы для самостоятельного изучения иностранного языка. Следует отметить, что, с одной стороны, сформированность учебно-

познавательной компетенции относится к метапредметным результатам освоения образовательной программы (ФГОС ООО, 2010). Это значит, что данный вид компетенции является универсальным и она должна формироваться на всех или многих дисциплинах учебного плана. С другой стороны, формирование этой универсальной компетенции в рамках конкретных дисциплин или предметов также может отличаться. В этой связи включением учебно-познавательной компетенции в модель иноязычной коммуникативной компетенции И.Л. Бим обратила внимание педагогических работников на особенности обучения самообразованию по иностранному языку, включая и современные Интернет-технологии.

Среди российских авторов Р.П. Мильруд (2005), продолжая идеи Л. Бахмана, в предлагаемую модель иноязычной коммуникативной компетенции включил прагматический компонент.

Иноязычная коммуникативная компетенция является уровневой категорией. Именно поэтому методистами определяются уровни владения иностранным языком. В США шкалой владения иностранным языком выступает шкала Американской ассоциации преподавателей иностранных языков (ACTFL). В соответствии с ней выделяется четыре уровня владения иностранным языком: начальный (novice), средний (intermediate), продвинутый (advanced) и превосходный (superior). В свою очередь, начальный, средний и продвинутый уровни подразделяются на подуровни: низкий, средний и высокий (рис. 1).

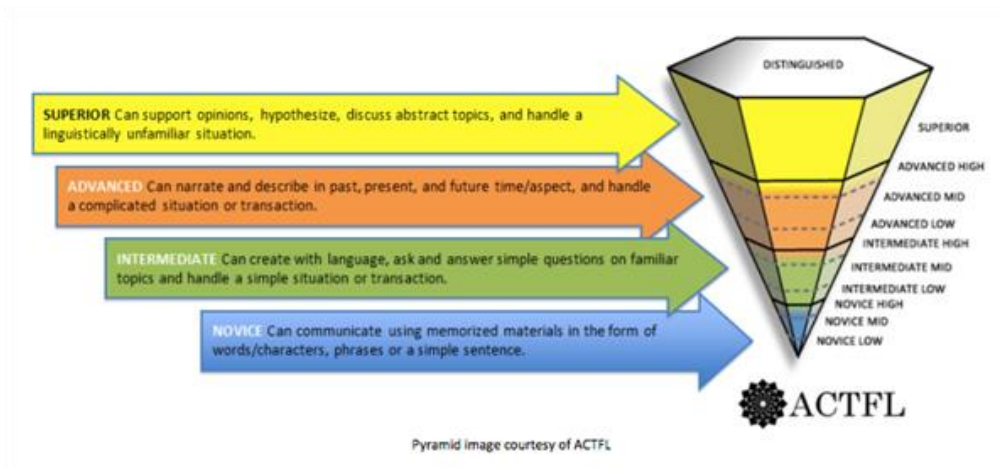


Рис. 1. Уровни владения иностранным языком Американской ассоциации преподавателей иностранных языков (ACTFL)

Согласно описанию ACTFL, начальный уровень означает способность учащихся общаться, используя заученные фразы и простые предложения. Средний уровень означает способность общаться на языке: задавать простые вопросы и отвечать на них, общаться на знакомые темы. Продвинутый уровень означает способность излагать материал, используя прошедшие, настоящие, будущие времена, использовать сложные языковые структуры. Превосходный уровень означает способность обучающихся аргументировать свои идеи, излагать предположения, принимать участие в спонтанном общении на неизвестные темы. Следует заметить, что шкала ACTFL получила широкое распространение в Северной Америке.

В Европе и России используется шестиуровневая шкала владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, 2001), включающая начальный («основной пользователь») (A1, A2), средний («независимый пользователь») (B1, B2) и высокий («компетентный пользователь») (C1, C2) уровни (табл. 1.2.1). Именно эта модель легла в основу разработки современных отечественных учебников и УМК по иностранным языкам для общеобразовательной школы и вуза.

Таблица 1.

Уровни владения иностранным языком по шкале Common European Framework of Reference (2001)

		Level	General description
Proficient user	C2	Mastery	Highly proficient – can use English very fluently, precisely and sensitively in most contexts.
	C1	Effective Operational Proficiency	Able to use English fluently and flexibly in a wide range of contexts
Independent user	B2	Vantage	Can use English effectively, with some fluency, in a range of contexts
	B1	Threshold	Can communicate essential points and ideas in familiar contexts
Basic user	A2	Waystage	Can communicate in English within a limited range of contexts
	A1	Breakthrough	Can communicate in basic English with help from the listener

Каждый из уровней, представленных в таблице 1, имеет свое описание по видам речевой деятельности (подробнее см.: Common European Framework of Reference, 2001).

Согласно ФГОС ВО нелингвистических направлений подготовки студенты должны сформировать две компетенции, связанные с владением иностранным языком. В частности, во ФГОС ВО по направлению подготовки «Журналистика» студенты должны сформировать: 1) «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-6) и 2) «способность эффективно использовать иностранный язык в связи с профессиональными задачами» (ОПК-18) (ФГОС ВО по направлению подготовки «Журналистика», 2014: 5-6). Для достижения первой задачи – формирования ОК-6 студенты должны достигнуть уровня владения иностранным языком B2 (при окончании средней общеобразовательной школы в соответствии с ФГОС ООО, 2010, выпускники должны владеть иностранным языком на уровне B1). В письменной речи владение иностранным языком на уровне B2 означает способность писать изложения, различные виды эссе, излагая и аргументируя

свою точку зрения, а также аргументы в защиту или «против» в социально-бытовой или социально-культурной сферах общения.

Формирование ОПК-18 означает обучение иностранному языку для профессионального общения. Содержание обучения письменной речи для профессионального общения студентов направления подготовки «Журналистика» пока еще не нашло отражения в методической литературе и будет зависеть от подхода к обучению иностранному языку для профессионального общения. Рассмотрим основные подходы к обучению иностранному языку для профессионального общения, а также исследования, в которых ученые рассматривают предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей, а затем разработаем в рамках данного диссертационного исследования содержание обучения письменной речи для профессиональных целей студентов направления подготовки «Журналистика».

За последние годы появилось несколько работ, в которых авторы проводили обзор исследований, посвященных трем основным подходам к обучению иностранному языку для профессионального общения: 1) «иностранному языку для специальных целей»; 2) «обучение профильных дисциплин на иностранном языке»; 3) «интегрированное предметно-языковое обучение» (Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018; Крылов Э.Г., 2018; Завьялов В.В., 2018; Соломатина А.Г., 2018; Капранчикова К.В., 2018; Амерханова О.О., 2019; Максаев А.А., 2019). Кратко рассмотрим каждый из этих подходов.

Первым наиболее известным подходом выступает «Обучение иностранному языку для специальных целей» (English for Specific Purposes). Его основоположниками считаются английские исследователи Т. Хатчинсон и А. Вотерз (Huntinson T., Waters A., 1987). По мере того, как с середины XX в. Соединенные Штаты постепенно начали играть роль одной из ведущих экономически развитых держав мира, во многих странах стал повышаться

интерес к изучению английского языка. Причем постепенно возникла потребность владения английским языком не только в социально-бытовой и социокультурной сферах общения, но и в сфере профессиональной коммуникации. Вызвано это было растущими связями между США и другими странами мира в области торговли, экономики, политики, научной сфере и культуре. Помимо владения английским языком для общения в повседневных ситуациях, специалисты из разных областей нуждались во владении английским языком для обсуждения профессиональных вопросов. Это способствовало появлению нового направления (или подхода) в методике обучения иностранному языку, которое получило название «Английский язык для специальных целей» («English for Specific Purposes»).

Авторы подхода «Английский язык для специальных целей» сформулировали основные его положения, к которым относятся следующие:

- центральным элементом обучения выступает иноязычная профессиональная лексика и речевые конструкции;
- отбор содержания обучения в рамках данного подхода основывается на конкретной области профессионального общения;
- потребности профессионального общения конкретной группы обучающихся также определяют отбор содержания обучения.

В рамках подхода «Английский язык для профессиональных целей» в соответствии с профессиональной областью выделялись следующие направления в обучении языку: «Деловой английский», «Английский для экономистов», «Английский для сферы юриспруденции», «Медицинский английский» и т.п.

Изучение работ, посвященных развитию этого подхода в методике обучения иностранному языку, показывает, что в большинстве случаев обучение сводилось к изучению студентами профессиональной лексики, которую они использовали в упражнениях и заданиях на перевод. Так, студенты овладевали профессиональной информацией, знакомясь с научными исследованиями коллег в профессиональной научной литературе

на английском языке. Вместе с тем, в целом можно утверждать, что в рамках данного подхода студенты не развивали иноязычные коммуникативные умения. В частности, студенты не принимали участие в иноязычных обсуждениях на профессиональные темы. Вызвано это было, прежде всего, тем, что сами преподаватели дисциплины «Английский язык для профессиональных целей» не владели предметной областью студентов в той степени, чтобы организовать, модерировать и контролировать не только язык, но, главное, содержание дискуссии на профессиональную тему на иностранном языке. В качестве одного из вариантов решения сложившейся проблемы многие исследователи и практики стали добавлять элементы коммуникативного обучения в учебный процесс. Это немного изменило подход, и он стал более коммуникативно-направленным, чем в первоначальной его версии. Тем не менее, для системного решения вопроса подготовки обучающихся к иноязычному общению на профессиональные темы появилась необходимость в разработке другого подхода, одним из основных положений которого являлось бы обучение слушателей именно профессиональному общению, а иностранный язык был бы и целью обучения, и средством овладения профессиональной областью. Такими подходами стали: «Обучение профильных дисциплин на иностранном языке» и «Интегрированное предметно-языковое обучение». Рассмотрим подробнее каждый из этих двух подходов.

Основоположником интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку считается Дэвид Марш (Marsch D., 2002). Принимая во внимания ограничения подхода «Иностранный язык для специальных целей», ученый значительно расширил методический потенциал нового подхода, в центре внимания которого было уже не только изучение профессиональной лексики и грамматических конструкций, но, главное, посредством иностранного языка происходило овладение предметной областью. При этом подходе иностранный язык выступает одновременно и целью обучения, так как студенты формируют все субкомпетенции

иноязычной коммуникативной компетенции, и средством овладения профессиональной областью. Основными положениями интегрированного предметно-языкового обучения являются:

а) целью обучения в рамках данного подхода выступает одновременно и иностранный язык, и предметная область профессиональной деятельности обучающихся;

б) иностранный язык выступает основным средством изучения предметного содержания обучения, отражающего сферу профессиональной деятельности слушателей программы;

в) наряду с предметной областью значительное место в процессе обучения уделяется овладению студентами видами речевой деятельности;

г) возможность достижения значительных результатов обучения через 5-7 лет.

Таким образом, в отличие от «Иностранного языка для специальных целей» интегрированное предметно-языковое обучение направлено на овладение одновременно и иностранным языком, и предметной областью, тем самым создаются наилучшие условия для коммуникативного овладения иностранным языком как средством профессиональной коммуникации. По мнению Л.П. Халяпиной, основное отличие «иностранного языка для специальных целей» от «интегрированного предметно-языкового обучения» заключается в «характере взаимоотношений между двумя компонентами межпредметной интеграции: профессиональными дисциплинами и иностранным языком» (Халяпина Л.П., 2017: 49). При реализации иностранного языка для специальных целей этой интеграции или вовсе не существует, или же она минимальная и фрагментарная. При интегрированном предметно-языковом обучении интеграция является более системной, конкретной и теоретически обоснованной.

Говоря об интегрированном предметно-языковом обучении, необходимо подчеркнуть, что данный подход не является абсолютно новым для российской методической школы, хотя его динамичное развитие и

распространение в стране началось относительно недавно. В 1990-е гг. в СССР и России наблюдался бум исследований, посвященных формированию социокультурной и межкультурной компетенций учащихся и студентов, обучению культуре страны изучаемого языка, соизучению иностранного языка и культуры. В результате методистами были разработаны несколько культуроведческих подходов, каждый из которых находил свое воплощение в том или ином образовательном контексте. В частности, одним из таких подходов является социокультурный подход, разработанный В.В. Сафоновой (1991, 1992, 1996). Одним из его отличительных черт является интеграция предметного содержания – социокультурного компонента – в обучение видам речевой деятельности. Методической доминантой в рамках социокультурного подхода выступает комплекс проблемных культуроведческих заданий (Сафонова В.В., 2001). Посредством выполнения таких заданий студенты не только изучают новую лексику, но и развивают виды речевой деятельности и формируют социокультурную компетенцию. Социокультурный подход лег в основу разработки целого поколения учебно-методических комплектов по английскому языку для школ с углубленным изучением английского языка. В 2003 г. с принятием государственных образовательных стандартов основного общего образования социокультурный подход наряду с личностно-деятельностным и коммуникативно-когнитивным начал представлять методологическую основу обучения иностранному языку в средней школе. В настоящий момент подход интегрированного предметно-языкового обучения реализуется посредством всех рекомендованных УМК по иностранным языкам для общеобразовательной школы.

В обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки в общем доминирует «Иностранный язык для специальных целей». Во многом это объясняется общим достаточно низким уровнем владения иностранным языком студентами, особенно в региональных вузах. Вместе с тем, за последнее десятилетие появилось

немало научных работ, в которых учеными из разных вузов страны разрабатывались методики интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку и профильным дисциплинам. Рассмотрим некоторые исследования.

Э.Г. Крылов (2016) в своем исследовании разработал концепцию интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. В основу концепции был положен подход интегрированного предметно-языкового обучения. В ходе интегративного билингвального обучения студенты формировали профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию, позволяющую им использовать иностранный язык как средство профессионального общения и овладения предметной областью будущей профессии. В основе продуктивной иноязычной коммуникации на профессиональные темы, по мысли автора, лежит сформированность профессионального двуязычного лексикона путем «презентации лексических единиц системно, в плане развертывания понятий, с рассмотрением всей системы связей (денотативной, ситуативной, знаковой, семантической), использованием логико-семантических схем, привлечением экстралингвистических средств» (Крылов Э.Г., 2016: 19). На основе двуязычного лексикона происходит развитие видов речевой деятельности. Несмотря на то, что некоторые исследователи относят работы Э.Г. Крылова к преподаванию профильных дисциплин на иностранном языке, по своему дидактическому наполнению модель интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе автора, на наш взгляд, является воплощением интегрированного предметно-языкового обучения на практике. Системообразующим элементом программы выступает предметное содержание. Вместе с тем, студенты овладевают профессиональным лексиконом, и именно формирование профессионально ориентированной лексической компетенции выступает одним из результатов обучения.

Несколько другая модель интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку и экономике аспирантов в Российской академии государственной службы при Президенте РФ была представлена в работах А.А. Амерхановой и П.В. Сысоева, посвященных обучению иноязычному письменному научному дискурсу (Сысоев П.В., Амерханова А.А., 2017). В качестве основного метода авторы предложили использовать тандем-метод, при котором одна дисциплина велась сразу двумя преподавателями: преподавателем иностранного языка и преподавателем профильных дисциплин. Ценность данного исследования заключается в том, что ученым удалось разделить предметное содержание обучения на две части для двух преподавателей. Преподаватель иностранного языка обучал и оценивал формирование иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов, их способность правильно писать научные статьи (лингвистический аспект). Преподаватель же профильных дисциплин оценивал содержание письменных работ. П.В. Сысоев и А.А. Амерханова сформулировали требования к каждому из преподавателей, работающих в тандеме, что чрезвычайно важно при использовании преподавательского тандема в интегрированном предметно-языковом обучении в других вузах.

Очевидно, что для разработки курса по иностранному языку для профессионального общения на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения необходимо наладить тесные связи между кафедрами иностранных языков и кафедрами профильных дисциплин. Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина (2018) справедливо утверждают, что единой модели реализации интегрированного предметно-языкового обучения в вузе на настоящий момент нет и быть не может. От компетентности преподавательского состава конкретного вуза будет зависеть набор дисциплин, разработанных в рамках модели интегрированного предметно-языкового обучения, а также их наполнение. Авторы утверждают, что в техническом вузе наиболее реалистично реализовать модель интегрированного предметно-языкового обучения на таких дисциплинах, как

«Введение в специальность» или «Введение в дисциплину». И по мере появления позитивного опыта постепенно расширять предметное содержание дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей».

Третий подход – преподавание профильных дисциплин на иностранном языке. Основное отличие данного подхода заключается в том, что целью обучения выступает исключительно овладение студентами предметной областью конкретной профильной дисциплины. Иностранный язык выступает не целью обучения, а медиумом коммуникации и формирования профессиональных компетенций. В этой связи методическими условиями реализации данного подхода на практике будут следующие: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов до уровня В1 и выше; б) сформированность профессиональных компетенций студентов до уровня, необходимого для продуктивного овладения предметным содержанием профильной дисциплины; в) преподаватель должен владеть как компетенцией в предметной области, так и компетенцией в иностранном языке и методике его преподавания.

Уровень владения иностранным языком, равный В1 или выше, в соответствии с описанием уровней, представленным в европейском стандарте обучения иностранным языкам (Common European Framework of Reference, 2001), позволит студентам принимать участие в продуктивном обучении на иностранном языке. Уровень владения студентами профессиональными компетенциями, по мысли П.В. Сысоева и В.В. Завьялова (2017), будет определять предметное содержание курса. Если студенты хорошо владеют предметной областью и способны на иностранном языке овладеть новым профессиональным материалом, предметное содержание такого языкового курса не будет дублировать предметное содержание профессиональных курсов, читаемых на родном языке. Если же уровень сформированности профессиональных компетенций достаточно низок, то рекомендуется дублировать предметное содержание курсов, которые студенты изучали на родном языке.

Чтение языковых профильных курсов также не является чем-то новым для российской системы образования. В школах с углубленным изучением иностранного языка, а также на старшей ступени основного общего образования (профильный уровень) учащимся предлагается пройти элективные курсы внутрипрофильной направленности на иностранном языке. В методической литературе имеется описание таких курсов. В частности, В.В. Сафонова и П.В. Сысоев (2005, 2007) разработали элективные языковые курсы «Культуроведение Великобритании» и «Культуроведение США», в которых иностранный язык выступает не целью, а средством обучения и культуроведческого обогащения учащихся. Кроме того, авторы не отрицают возможность использования учащимися и родного языка в целях более системного овладения материалом и ухода от стереотипов и ложных представлений о культуре страны изучаемого языка. Предметное содержание курсов по культуроведению Великобритании и США в чем-то может повторять предметное содержание ряда учебных предметов, читаемых школьникам на родном языке, например, «Мировую художественную культуру», «Историю зарубежных стран», «Географию», «Литературу». Вместе с тем, программы данных курсов разработаны на основе системного подхода и принципа избыточности. Этим создаются условия для школьников с высоким уровнем интеллекта и владением иностранным языком продолжить и расширить свое языковое и культурное образование. Языковые курсы по культуроведению Великобритании и США предлагаются в рамках гуманитарно-филологического профиля.

Для социального профиля П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым (2018) разработан курс «Введение в юриспруденцию» («Introduction to Law»). В ходе изучения дисциплины учащиеся узнают о специфике обучения по трем профилям обучения по направлению подготовки «Юриспруденция»: гражданско-правовому, уголовно-правовому и государственно-правовому, а также об особенностях будущей профессиональной деятельности выпускников каждого из профилей обучения. В этом смысле языковой

элективный курс одновременно выполняет и профессионально ориентированную функцию (Колесников А.А., 2017).

В методической литературе имеется описание преподавания профильных курсов на иностранных языках в вузах. В частности, Л.Л. Салехова (2008) в своей работе описывает опыт Казанского федерального университета по преподаванию студентам ряда математических дисциплин на двух языках: родном и иностранном. Целью обучения выступало формирование у студентов билингвальной предметной профессиональной компетенции. Два языка (родной и иностранный) использовались в качестве средств обучения и профессиональной подготовки.

Изучение трех подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения показало, что интегрированное предметно-языковое обучение более полно отражает интересы и потребности студентов в овладении иностранным языком для профессионального общения. При этом, как утверждают многие авторы, многое будет зависеть от отбора предметного содержания обучения.

За последние годы появилось достаточно много работ, посвященных отбору предметного содержания обучения иностранному языку в рамках интегрированного предметно-языкового обучения. Проведем анализ некоторых из них.

В центре внимания работы А.Г. Соломатиной (2018) находился отбор предметного содержания обучения студентов аграрного вуза направления подготовки «Садоводство». В рамках данного направления подготовки студентам предлагается два профиля обучения: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство». Анализ учебных планов, проведенный А.Г. Соломатиной, позволил автору выделить инвариантную часть предметного содержания обучения, присущую всем профилям обучения, а также вариативную часть. Инвариантная часть предметного содержания обучения включает введение в специальность садоводства. Вариативная же – отражает специфику будущей

профессиональной деятельности выпускников конкретного профиля обучения: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство».

К.В. Капранчикова (2018) рассматривала предметное содержание обучения иностранному языку студентов направления подготовки «Агрохимия и агропочвоведение» для двух профилей обучения: «Агроэкология» и «Агрохимия и агропочвоведение». В основе разработки предметного содержания обучения лежал анализ учебных планов и программ по профильным дисциплинам студентов данного направления подготовки.

Для студентов музыкального вуза А.А. Максаев в своей работе (2019) разработал социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку дисциплины «Иностранный язык для профессионального общения». В центре внимания исследователя были такие направления подготовки, как «Музыкально-инструментальное искусство», «Вокальное искусство» и «Искусство народного пения». Несмотря на то, что, как говорит автор, содержание большей части теоретических дисциплин у студентов данных трех направлений подготовки является инвариантным, основное отличие заключается в практической профессиональной деятельности – игре на инструментах. Тем не менее, ценность проведенного А.А. Максаевым исследования заключается в том, что автору удалось выделить предметное содержание обучения иностранному языку студентов трех направлений подготовки музыкального вуза, которое соотносится в социокультурном плане со спецификой профессиональной деятельности студентов.

Работы В.В. Завьялова также посвящены отбору предметного содержания обучения студентов неязыкового вуза. В центре внимания автора находится направление подготовки «Юриспруденция», в рамках которого выделяются три профиля обучения: уголовно-правовой, гражданско-правовой и государственно-правовой. Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности выпускников каждого из трех наиболее распространенных профилей обучения студентов направления подготовки

«Юриспруденция», автор разрабатывает вариативное предметное содержание обучения студентов каждого из профилей (Завьялов В.В., 2018), а также выделяет содержание обучения письменному юридическому дискурсу студентов каждого из трех профилей обучения (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2019).

Анализ приведенных выше работ свидетельствует о том, что предметное содержание обучения должно отражать профессиональные интересы и потребности конкретной группы студентов. В этой связи нельзя не согласиться с П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым (2019), которые утверждают, что, так как предмет «Иностранный язык для профессионального общения» направлен на внутривузовскую специализацию, предметное содержание обучения должно отражать специфику каждого конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки.

В рамках нашего исследования необходимо разработать содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика». Принимая во внимание результаты исследований ученых, работающих в направлении интегрированного предметно-языкового обучения, необходимо, чтобы содержание обучения письменной речи отражало специфику будущей профессиональной деятельности журналистов. В этой связи на основе анализа учебных планов дисциплин направлений подготовки «Журналистика», а также ряда пособий по профильным дисциплинам (Тертычный А.А., 2000), в соответствии с уровнем В1-В2 владения иностранным языком в данной работе предлагается следующее инвариантное и вариативное содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» (таблица 2). Инвариантное содержание будет относиться к обучению студентов разных гуманитарных направлений подготовки в рамках дисциплины «Иностранный язык». Вариативное – отражать специфику будущей профессиональной

деятельности журналистов и обучать написанию текстов информационных и аналитических жанров.

Таблица 2.

Содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика»

Инвариантный компонент содержания обучения письменной речи студентов гуманитарных направлений подготовки	Вариативный компонент содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика»
<ul style="list-style-type: none"> - умение составления резюме; - умение написания письма личного характера; - умение написания эссе; - умение написания реферата; - умение написания текста доклада; - умение заполнения анкеты 	<p>Информационные жанры:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение вести хронику событий; - умение написания заметок; - умение вести информационную корреспонденцию; - умение написания информационного отчета; - умение написания информационного интервью; - умение составления блиц-опроса; - умение написания репортажа; - умение написания некролога <p>Аналитические жанры:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение составлять аналитический отчет; - умение вести аналитическую корреспонденцию; - умение подготовки аналитического интервью; - умение составления аналитического опроса; - умение написания материала в жанре беседы; - умение написания комментариев; - умение написания рецензии; - умение написания статьи; - умение написания журналистского расследования; - умение написания обозрения; - умение написания материала в жанре обзора СМИ; - умение написания прогноза; - умение написания аналитического пресс-релиза.

Следует отметить, что в рамках курсов профессиональной направленности студенты на родном языке изучают данные жанры журналистики. Предлагаемое содержание обучения иноязычному письменному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика» разработано в соответствии с принципом избыточности. Это значит, что каждый преподаватель в зависимости от интересов, потребностей и способностей конкретной группы студентов, уровня их иноязычной коммуникативной компетенции, а также этапа обучения в вузе будет определять, каким жанрам следует обучать.

1.2 Дидактические свойства и методические функции корпусных технологий в обучении иностранному языку

Целью второго параграфа является рассмотрение определений, дидактических свойств и методических функций корпусных технологий с тем, что бы на их основе определить номенклатуру письменных иноязычных высказываний, обучение которым можно осуществлять на основе корпусных технологии, и разработать соответствующую методику обучения.

Лингвистический корпус текстов и корпусные технологии уже на протяжении нескольких последних лет выступают предметом исследования в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Багарян А.А., 2004; Дерябина И.В., 2013; Кокорева А.А., 2013; Мильруд Р.П., Сысоев П.В., Кащева А.В., Карамнов А.С., 2012; Рыков В.В., 1999; 2018; Рязанова Е.А., 2012; Сысоев П.В., 2010; Сысоев П.В., Кокорева А.А., 2013; Чернякова Т.А., 2012; Шамова Н.А., 2016; Ахапкина Я.Е., Буйлова Н.Н., 2016; McEnergyT., XiaoR., TopoY., 2007). Рассмотрение этих работ показывает, что разные авторы по-разному подходили к проблеме разработки методик обучения конкретным лексическим или грамматическим явлениям на основе различных корпусов текстов. Вместе с тем, их взгляды не противоречат друг другу. Наоборот, в каждой работе освещался ранее не раскрытый аспект обучения. Это постепенно способствовало и продолжает способствовать развитию теории корпусного обучения или корпусного подхода к обучению иностранному языку. Рассмотрим подробнее работы ученых, занимающихся исследованиями в данной области лингводидактики.

В научных произведениях авторы используют разные термины и дают разные определения лингвистическому корпусу и корпусным технологиям. В.В. Рыков в своих исследованиях использует термин «корпус текстов», который определяет как «определенным образом организованное множество, элементами которого являются тексты» (Рыков А.А., 2018). П.В. Сысоев трактует термин «лингвистический корпус» следующим образом: «массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку,

жанру, времени создания текста, автору и т.п.) и снабженных поисковой системой» (Сысоев П.В., 2010: 99). Т.А. Чернякова так же использует термин «лингвистический корпус» и предлагает такое определение: «коллекцию текстов, размещенных на электронном носителе и объединенных по различным параметрам (язык, жанр, стиль, отрасль)» (Чернякова Т.А., 2012: 3). И.В. Дерябина в исследованиях также использует термин «лингвистический корпус», под которым предлагает понимать «информационно-справочную систему, основанную на собрании текстов из английском языке в электронной форме, позволяющую анализировать большие по объему тексты различных жанров и выявлять в них закономерности использования изучаемых грамматических моделей» (Дерябина И.В., 2013: 3). В трудах Е.А. Рязановой также используется понятие «лингвистический корпус». Его автор трактует как «собрание текстов на электронном носителе, отобранных в соответствии с внешними критериями (жанр, цель, назначение, отрасль, язык)» (Рязанова Е.А., 2012: 3). В работе П.В. Сысоева и А.А. Кокоревой, посвященной использованию корпусных технологий в целом и корпусу параллельных текстов в частности при создании методики обучения студентов неязыковых направлений подготовки профессиональной лексики, дается следующее определение понятия «корпус параллельных текстов»: лингвистический корпус, «состоящий из исходного текста на одном языке и его перевода на другой или другие языки» (Сысоев П.В., Кокорева А.А., 2013: 115). Некоторые авторы в своих работах используют термин «корпусные технологии», отождествляя его с широко распространенным понятием «лингвистический корпус» (Шамова Н.А., 2016; Ахапкина Я.Е., Буйлова Н.Н., 2016). Анализ этих и многих других определений понятия «лингвистический корпус» свидетельствует о том, что ученые разделяют общее мнение о том, что представляет собой корпус текстов. Это коллекция текстов, собранных в единую систему, и классифицированных по определенному признаку. Различия же в определениях акцентируют различные аспекты данного

понятия, затронутые в работах ученых, и вовсе не противоречат друг другу. Рассматривая лингвистический корпус как одну из многих существующих Интернет-технологий, в данной работе мы будем придерживаться термина **«корпусные технологии»**, под которым понимаются **различные типы массивов текстов, объединенных в единую электронную систему по конкретному типологическому признаку.**

Многие исследователи в своих работах описывали зарождение корпусных технологий. В.В. Рыков (2018), в частности, отмечает, что первый электронный, языковой корпус текстов был создан в Брауновском университете (Соединенные Штаты Америки) учеными У. Френсисом и Г. Кучером. Он состоял из полутысячи литературных текстов наиболее популярных жанров печатной прозы, которая была написана и опубликована в США. Объем каждого произведения не превышал двух тысяч слов. Корпус текстов включал произведения пятнадцати жанров: репортажи, передовицу, обзоры, религиозные тексты, хобби, научно-популярную литературу, беллетристику, документы (от правительственных до промышленных отчетов), научные сочинения, произведения художественной литературы, мистику и детективы, научную прозу, приключенческую литературу и вестерны, любовные романы и юмористические произведения (Рыков В.В., 2018). В основе отбора текстов для корпуса У. Френсиса и Г. Кучера легли следующие положения: а) автор текста должен быть носителем американского варианта английского языка; в корпус входила исключительно проза; диалоги могли занимать менее половины объема всего текста; б) в корпус вошли произведения, опубликованные впервые в 1961 г.; в) равная представительность текстов различных жанров; г) использование тэгов и пометок для классификации и поиска данных (Сысоев П.В., 2010).

Появление первого языкового корпуса текстов мгновенно привлекло внимание филологов, лингвистов, педагогов, что способствовало как появлению научных исследований по корпусной лингвистике – разделу языкознания, изучающего языковые закономерности, так и разработке новых

корпусов текстов. В настоящий момент в научной литературе выделяется несколько типов электронных языковых корпусов в зависимости от типологического признака, лежащего в основе классификации (Рыков В.В., 2018; Сысоев П.В., 2010, Кокорева А.А., 2013; Рязанова Е.А., 2012). В таблице 1 представлены наиболее распространенные типы корпусов.

Таблица 3.

Типы корпусных технологий

Типологический признак	Типы корпусных технологий
Тип языковых данных	- корпуса письменных текстов - корпуса устных текстов - смешанные корпуса
Язык (параллельность текстов)	- монолингвальные - билингвальные - полилингвальные
Регистр (литературность)	- литературные - диалектные - разговорные - терминологические - смешанные
Цель создание корпуса	- многоцелевые - специализированные
Хронологический признак	- синхронические - диахронические
Индексация	- простая - аннотированная
Характер разметки	- морфологические - синтаксические - семантические - просодические и т.п.
Назначение	- исследовательские - иллюстративные - параллельные
Способ существования корпуса	- динамические - статические
Разметка	- размеченные - неразмеченные

Рассмотрим подробнее типологию корпусных технологий по типологическим признакам.

1. **Тип языковых данных.** Под языковыми данными понимаются тексты, которые систематизируются в электронном корпусе. По типу языковых данных корпуса могут включать исключительно письменные тексты, устные тексты и как письменные, так и устные тексты одновременно (смешанные корпуса).

2. **Язык корпуса.** В настоящее время разработано несколько типов корпусов. Монолингвальные корпуса содержат тексты на одном языке. Как правило, это корпуса литературных произведений различных авторов, подборки СМИ и т.п. Существуют и билингвальные и полилингвальные корпуса текстов, которые часто называются корпусами параллельных текстов. Подобные корпуса включают исходные тексты на одном языке (языке оригинала) и его перевод на другой язык или другие языки. К корпусам параллельных текстов можно отнести толковые онлайн словари. Однако основным отличием корпуса параллельных текстов от онлайн словарей будет заключаться в том, что корпус показывает запрашиваемое слово в речевом контексте на исходном языке и переводе. В то время как «классические» электронные словари просто предоставляют варианты перевода слова с одного языка на другой.

3. **Регистр (Литературность).** Как отмечалось выше, электронные корпуса включают в себя тексты определенного регистра, для того, чтобы выявить языковые и речевые закономерности использования языка. Смешанные корпуса с текстами разных регистров вряд ли смогут представить закономерности. Так, в соответствии с регистром корпуса могут включать литературные произведения, материалы, языковые материалы для исследования диалектов, разговорные формы. Также существуют и смешанные корпуса текстов, основная задача которых показать различные варианты использования языковых средств в текстах разных регистров.

4. **Цель создания корпуса.** По цели создания корпуса их можно разделить на многоцелевые и специализированные. Специализированные корпуса созданы с конкретной целью – изучения конкретных языковых явлений в специально подобранных корпусах текстов (например, произведения конкретного автора). Метки при обработке данных будут ставиться именно на конкретных словах, частях речи; для изучения морфологии, синтаксиса и т.п. Многоцелевые корпуса включают различные тексты (в соответствии с концепцией создания корпуса) (например, современные литературные тексты и тексты СМИ; или же литературные произведения XIX, XX и XXI веков) для исследования разных языковых и речевых явлений.

5. **Хронологический признак.** В соответствии с хронологическим признаком корпуса могут быть синхроническими и диахроническими. Синхронические корпуса включают тексты одного исторического периода времени для выявления конкретных закономерностей использования языковых или речевых явлений. Диахронические корпуса включают тексты разных периодов времени для изучения изменения в использовании конкретных языковых или речевых явлений.

6. **Разметка.** Корпусы могут быть размеченными (с индексацией для быстрой обработки данных) и неразмеченные. В настоящее время практически все лингвистические корпуса содержат разметку.

7. **Индексация.** В соответствии с классификации лингвистических корпусов по признаку наличия индексация, их можно разделить на простые и аннотированные. Простые корпуса включают тексты без каких-либо меток для поиска. Аннотированные корпуса подразумевают наличие в нем данных, не являющихся частью текста, но содержащие определенную информацию или метаданные. Примером метаданных может служить метки частей речи к каждому члену предложения. Например: They (pronoun) will (verb) play (verb) tennis (noun) tomorrow (adverb).

8. **Характер разметки.** Данный типологический признак связан с предыдущим о разметке. Лингвистические корпуса могут содержать морфологические, синтаксические, семантические, просодические и другие разметки. Корпусы с морфологической разметкой включают данные о морфологических значениях и формах (например, части речи, числе, падеже, роде, наклонении и т.п.). Корпусы с синтаксической разметкой позволяют исследовать различные синтаксические конструкции (именные, предложные или глагольные словосочетания, придаточные предложения и т.п.).

9. **Назначение корпус.** Электронные корпуса могут быть иллюстративными и исследовательскими. Иллюстративные корпуса создаются после проведения научного исследования и получения конкретных научных результатов. Их целью не является выявление новых данных о языковых или речевых закономерностях. Они включают данные достаточные для иллюстрации конкретных языковых явлений. Исследовательские же корпуса создаются для изучения конкретного языкового или речевого явления или же функционирования целой системы языка.

10. **Способ существования корпуса.** В соответствии с данным типологическим признаком лингвистические корпуса могут быть статическими и динамическими. К статическому корпусу можно отнести коллекции текстов, отражающих определенное временное состояние языковой системы. Например, корпус литературных произведений конкретного автора. Динамический корпус характеризуется постоянным обновлением базы данных.

Следует заметить, что в каждом современном лингвистическом корпусе реализуется одновременно сразу несколько приведенных выше типологических признака.

Корпусные технологии, как и любые другие Интернет-технологии, обладают дидактическими свойствами и соответствующими методическими функциями. В методике обучения иностранным языкам широко используются определения терминов «дидактические свойства» и

«методические функции» применительно к современным ИКТ, предложенные профессором П.В. Сыроевым. В работе, посвященной выявлению основных дидактических свойств и методических функций современных ИКТ, к которым автор относит блог-технологию, вики-технологию, подкасты и корпусные технологии, ученый дает определения понятий и приводит целый перечень свойств и функций ИКТ. В частности, «дидактическими свойствами» информационных и коммуникационных технологий П.В. Сыроев называет «основные характеристики, признаки конкретных технологий, отличающие одни от других, существенные для дидактики (включая лингводидактику) как в плане теории, так и в плане практики» (Сыроев П.В., 2012: 122). К «дидактическим функциям» он относит «внешние проявления средств ИКТ, используемые в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей» (Сыроев П.В., 2012: 122). Методические же функции – это лингводидактический потенциал конкретной Интернет-технологии или конкретная направленность интернет-технологии на обучение компонентам иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций.

Рассматривая дидактические свойства современных ИКТ, П.В. Сыроев выделил свойства, характерные большинству компьютерных технологий:

- многоуровневость информационных Интернет-ресурсов;
- разнообразие функциональных типов Интернет-ресурсов;
- мультимедийность;
- гипертекстовая структура документов;
- возможность создания личной зоны пользователя;
- возможность организации синхронного и асинхронного Интернет-общения;
- возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроль;

- выстраивание обучающимися индивидуальной образовательной траектории;

- реализация педагогической технологии «обучение в сотрудничестве»;

- развитие умений самостоятельной учебной деятельности (Сысоев П.В., 2012).

Выделенные дидактические свойства уточняются и видоизменяются при формулировании дидактических свойств уже конкретных ИКТ. Безусловно, далеко не все из них можно применить к корпусным технологиям. Рассмотрим некоторые исследования, в которых авторы рассматривали дидактические свойства современных информационных и коммуникационных технологий и сформулируем соответствующие свойства корпусных технологий.

Следует заметить, что лишь в одном диссертационном исследовании А.А. Кокоревой (2013), посвященном разработке методики обучения студентов экономических специальностей профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов, были рассмотрены дидактические свойства и методические функции данной конкретной технологии – корпуса параллельных текстов. К ним А.А. Кокорева отнесла следующие: 1) многоязычие; 2) контекстность результатов поиска; 3) возможность ограничения области использования языка. «Многоязычие» означает использование параллельных текстов (оригиналов и их переводов на иностранные языки). «Контекстность результатов поиска» означает, что по запрашиваемому слову поисковая программа конкорданс выдает результаты поиска (искомое слово) в предложениях с тем, чтобы читателю виден был контекст использования запрашиваемого слова. «Возможность ограничения области использования языка» означает возможность пользователя обозначить и ограничить область использования языка (периода, функциональных типов текстов и т.п.).

Другие исследования, в которых авторы формулировали дидактические свойства и методические функции Интернет-технологий не были связаны

непосредственно с корпусными технологиями, но их рассмотрение необходимо для решения поставленных задач настоящего исследования.

Одной из наиболее распространенных и описанных в методической литературе является блог-технология (во многих работах авторы используют термин «блог»). Блог является интернет-страничкой в виде дневника и журнала, на которой каждый пользователь может разместить свой контент (письменное высказывание, комментарий, картинку или фотографию, аудио- или видеофайл). Анализ многих методических исследований, в которых авторы описывали методики обучения иностранному языку посредством блогов (Раицкая Л.К., 2007; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2009; Титова С.В., 2009; Сысоев П.В., 2012; Филатова А.В., 2009; Ильина Е.А., 2014; Максаев А.А., 2015), позволяет выделить следующие дидактические свойства блог-технологии: а) публичностью (размещенные в блоге материалы доступны всем пользователям (или ограниченному лицу пользователей); б) линейностью (сообщения размещаются хронологически); блог не служит для того, чтобы автор постоянно вносил в него какие-либо изменения; в) персональное авторство (автором сообщения или размещенных в блоге материалов может быть лишь один человек); г) мультимедийность (пользователь в блоге может размещать материалы в любых форматах (текстовом, графическом, звуковом, визуальном и т.п.)) (Сысоев П.В., 2012).

Второй по степени распространения можно считать вики-технологию. Вики-технология – это вид сервиса технологий Веб 2.0, позволяющий на общей Интернет-платформе нескольким пользователям, находящимся на расстоянии друг от друга, работать совместно над созданием единого контента. В методической литературе имеется достаточно большой корпус работ, в которых ученые описывали разработанные ими методики обучения письменной речи или учебному иноязычному взаимодействию учащихся и студентов посредством вики-технологии (Раицкая Л.К., 2007; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2009; Титова С.В., 2009; Кошеляева Е.Д., 2010; Матюшкин А.В., 2013; Сысоев П.В., 2013; Маркова Ю.Ю., 2012; Харламенко И.В., 2015;

Свиридов Д.О., 2016). К основным дидактическим свойствам вики-технологии можно отнести: публичность (возможность онлайн-доступа к общему вики-документу), нелинейность (каждый пользователь – участник вики-проекта может вносить изменения в единый общий документ), доступ к истории создания вики-документа (модератор вики-проекта видит, кто из участников проекта и когда вносил изменения в общий вики-документ), мультимедийность (при создании вики-документа сервис позволяет использовать и размещать материалы не только текстового, но и графического, аудио- и видео- форматов) и гипертекстовая структура (особая архитектура вики-документа, позволяющая по гиперссылкам переходить на другие ресурсы сети Интернет).

Следующей достаточно распространенной Интернет-технологией выступают подкасты. Подкасты – это короткие аудио- или видео-записи, размещенные на специальных сервисах сети Интернет. В методической литературе ученые отмечают, что подкасты – это один из видов блогов – видео-блог. Тем не менее, если традиционно блог-технология ассоциируется с развитием умений чтения и письменной речи, то подкасты – с развитием аудитивных умений и умений говорения. Большинство методических работ, в которых описывается лингводидактический потенциал подкастов, посвящены использованию подкастов для развития аудитивных умений учащихся и студентов. Исследователи предлагают трех-фазовую модель обучения, состоящую из фаз до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания. В диссертационном же исследовании А.Г. Соломатиной (2011) предлагается методика обучения говорению на основе подкастов. Расширение методических возможностей подкастов, безусловно, повлияет на значительное расширение дидактических свойств и методических функций этой Интернет-технологии. К дидактическим свойствам подкастов относятся: 1) возможность размещения личных подкастов обучающихся на специальном сервисе подкастов; 2) с целью организации сетевого взаимодействия между участниками проекта на

сервисе подкастов возможно создание личной зоны пользователя; 3) модерация личной зоны пользователя и Интернет-обсуждения подкастов в блогах осуществляется пользователем; 4) линейность размещения комментариев; 5) доступность подкастов для просмотра всем зарегистрированным пользователям сети (на основе работы П.В. Сысоева, 2014: 190).

Еще одним описанным в научной литературе является сервис «Твиттер». О.С. Пустовалова (2012) в своем исследовании описала лингводидактический потенциал социального сервиса «Твиттер» в обучении иностранному языку. К основным его дидактическим свойствам автор отнесла следующие: лаконичность (каждое сообщение в твиттере ограничивается 140 символами); публичность (размещенные сообщения (твиты) может прочитать любой зарегистрированный пользователь сети); линейность (твиты размещаются по мере публикации), гипертекстовая структура твитов (в твитах наряду с текстами можно размещать гиперссылки для быстрой навигации и доступа к ресурсам сети Интернет); тематический рубрикатор (использование знака # перед ключевым словом позволит классифицировать информацию на сервисе и быстро найти твиты других пользователей по данной тематике).

Анализ исследований, посвященных использованию современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку, показывает, что их дидактические свойства в некоторых случаях совпадают, а в некоторых различаются, отражая технические особенности конкретной Интернет-технологий. К сходствам между, например, блог-технологией, подкастами и твиттером можно отнести *линейность* и *персональное авторство*. В двух данных технологиях автором первоначального поста (текста, твита или подкаста) выступает один человек. Кроме того, комментарии к посту также размещаются хронологически, и их авторами выступают индивидуальные пользователи сети Интернет, зарегистрированные на конкретной платформе, на которой организуется

Интернет-обсуждение в блогах или твитах. В отличие от блог-технологии и подкастов, вики-технология позволяет обучающимся работать совместно над созданием одного единого контента. Это значит, что ни какой речи о линейности или единоличного авторства при групповой работе быть не может. Вместе с тем, и блог-технологии и вики-технологии характеризует мультимедийность – возможность использования не только текстовый формат выражения информации, но и графический, и аудиовизуальный. Корпусные технологии лежат несколько в другой плоскости, нежели блог-технология, вики-технология, подкасты и твиттер ввиду того, что в отличие от вышеупомянутых технологий на их основе (на платформе) не организуется совместная работа по созданию, размещению контента и его обсуждения. Корпусные технологии являются частью информационно-справочной базы сети Интернет. Вместе с тем, все вышеупомянутые интернет-технологии, включая и корпусные технологии, объединяет такое важно свойство, как сетевой (онлайн) доступ. Любой пользователь сети Интернет из любой точки мира может воспользоваться любой из технологий, осуществив поиск необходимой информации в электронном корпусе текстов, или же приняв участие в сетевом проекте на базе одной из платформ (блог-технологии, вики-технологии, подкастов). Отметим, что именно про сетевой доступ к используемым ресурсам и платформе организации внеаудиторного взаимодействия между участниками учебных Интернет-проектов говорили практически все авторы, выделяющие такое важно дидактическое свойство многих Интернет-технологий, как публичность. Публичность, в данном контексте – это свободный сетевой доступ к ресурсам и Интернет-платформе организации проектной деятельности.

На основе проведенного анализа литературы выделим дидактические свойства современных корпусных технологий.

А). Многоязычие. Современные электронные корпуса содержат тексты одновременно на нескольких языках, то есть являются корпусами параллельных текстов.

Б). Контекстность. В отличие от сетевых словарей современные электронные корпуса показывают запрашиваемое слово или коллокацию в сжатом (несколько слов до и после запрашиваемого слова) или расширенном контексте (до нескольких предложений до и после запрашиваемого слова).

В). Динамичность. Современные электронные корпуса постоянно обновляются и пополняются новыми текстами, что позволяет более точно определить частотность использования запрашиваемого слова, а также при необходимости выявить более современные варианты его использования (если это не статичный корпус, например литературных произведений конкретного автора).

Г). Возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону (конкретное слово, словосочетание, лемма (все возможные формы слова), слова с подстановочными знаками (un*ly), прилагательное/глагол + запрашиваемое слово и т.п.).

Д). Возможность выбора функциональных типов текстов корпуса. Современные электронные корпуса содержат тексты разных жанров: статьи из популярных журналов, статьи из академических журналов, литературные произведения, интервью, юридические документы, тексты рекламы, объявлений и т.п.

Е). Сортировка результатов поиска. Современные электронные корпуса текстов позволяют при осуществлении поиска сортировать результаты по заданному критерию: частотность употребления, функциональному типу текста и т.п.

Ж). Сетевой доступ. Все современные электронные корпуса имеют сетевой доступ. Каждый желающий в автономном режиме в удобное для него время может зайти на Интернет-сайт конкретного корпуса и осуществить поиск.

Выделенным дидактическим свойствам соответствуют методические функции, показывающие, как корпусные технологии могут быть использованы в обучении иностранному языку. В таблице 4 представлены

дидактические свойства и методические функции современных корпусных технологий.

Таблица 4

Дидактические свойства и методические функции корпусных технологий

Дидактические свойства корпусных технологий	Методические функции корпусных технологий
<p>Многоязычие. Современные электронные корпуса содержат тексты одновременно на нескольких языках, то есть являются корпусами параллельных текстов.</p>	<p>Корпусные технологии могут использоваться для формирования лексических навыков речи учащихся и студентов при выявлении значения запрашиваемого слова из контекста, а также при переводе (корпуса параллельных текстов)</p>
<p>Контекстность. В отличие от сетевых словарей современные электронные корпуса показывают запрашиваемое слово или коллокацию в сжатом (несколько слов до и после запрашиваемого слова) или расширенном контексте (до нескольких предложений до и после запрашиваемого слова).</p>	<p>Корпусные технологии позволяют обучающимся более точно определить значение запрашиваемого слова из нескольких контекстов его употребления. Результаты поиска со запрашиваемыми словами в контексте позволяют использовать материалы для создания упражнений на контроль сформированности лексической компетенции обучающихся.</p>
<p>Динамичность. Современные электронные корпуса постоянно обновляются и пополняются новыми текстами, что позволяет более точно определить частотность использования запрашиваемого слова, а также при необходимости выявить более современные варианты его использования (если это не статичный корпус, например литературных произведений конкретного автора).</p>	<p>Использование корпусных технологий позволит обучающимся овладеть наиболее современными значениями слов и увидеть современное словоупотребление в речевых контекстах.</p>
<p>Возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону (конкретное слово,</p>	<p>Корпусные технологии позволяют точно осуществить поиск конкретного слова, словосочетания,</p>

<p>словосочетание, лемма (все возможные формы слова), слова с подстановочными знаками (un*ly), прилагательное/глагол + запрашиваемое слово и т.п.).</p>	<p>леммы, коллокации для корректного выявления ее значения. Кроме того, корпусные технологии могут служить средством и ресурсом проведения языковой исследовательской работы обучающихся.</p>
<p>Возможность выбора функциональных типов текстов корпуса. Современные электронные корпуса содержат тексты разных жанров: статьи из популярных журналов, статьи из академических журналов, литературные произведения, интервью, юридические документы, тексты рекламы, объявлений и т.п.</p>	<p>Корпусные технологии позволяют более точно определить значение запрашиваемых слов (терминов) и словосочетаний в ограниченной профессиональной сфере или типе дискурса. Это дидактическое свойство позволяет использовать корпусные технологии для формирования лексических навыков речи студентов при обучении иностранному языку для профессионального общения, а также иностранному языку для социально-бытовой и социально-культурной сфер общения.</p>
<p>Сортировка результатов поиска. Современные электронные корпуса текстов позволяют при осуществлении поиска сортировать результаты по заданному критерию: частотность употребления, функциональному типу текста и т.п.</p>	<p>Корпусные технологии позволяют обучающимся быстро получить запрашиваемые современные контексты использования слов и коллокаций для более точного определения их современного (прошлого) значения в зависимости от сферы употребления и жанра письменного текста</p>
<p>Сетевой доступ. Все современные электронные корпуса имеют сетевой доступ. Каждый желающий в автономном режиме в удобное для него время может зайти на Интернет-сайт конкретного корпуса и осуществить поиск.</p>	<p>Данная функция корпусных технологий позволяет организовывать обучение учащихся и студентов иностранному языку по индивидуальной образовательной траектории, а также реализовывать индивидуальные и групповые проекты, направленные на дальнейшее формирование лексической и речевой компетенций обучающихся.</p>

Выделенные дидактические свойства и соответствующие им методические функции современных корпусных технологий лягут в основу выявления и обоснованию психолого-педагогических условий обучения иноязычному взаимодействию обучающихся на основе корпусных технологий, а также будут учитываться при разработке этапов методики обучения.

1.3. Психолого-педагогические условия обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий

Анализ современной научно-методической литературы в области обучения иностранному языку позволяет выявить такой элемент образовательного процесса, как *«педагогические условия обучения»*. В самом широком значении под педагогическими условиями обучения понимается *совокупность внешних и внутренних факторов, направленных на оптимизацию и интенсификацию учебного процесса*. Как и многие другие педагогические термины, данное понятие претерпевало значительные изменения наряду с развитием и становлением научной мысли в педагогике. На протяжении многих лет изменялось как содержание данного термина, так и сфера его применения, что повлияло на расширение терминологического аппарата и появление синонимических понятий. Особенно наглядно трансформация терминов прослеживается в работах отечественных педагогов, которые предпринимали попытки конкретизировать педагогические условия в рамках организации педагогической деятельности и выявить их функциональные особенности (Беликов В.А., 2004; Куприянов Б.В., Дынина С.А., 2001; Мирошниченко Л.А., 1998; Решетникова М.И., 2008; Рутковская М.В., 1955; и др.). В этой связи довольно актуально разделение понятий на дидактические условия обучения, организационно-педагогические и психолого-педагогические условия (Хушбахтов А.Х., 2015).

Под дидактическими условиями обучения понимаются общие обстоятельства, определяющие содержание, методы и организационные формы обучения для достижения поставленных учебных целей (Рутковская М.В., 1955; Яковлева Н.М., 1992). К дидактическим условиям обучения чаще всего относят активизацию учебно-познавательной

деятельности обучающихся, сформированность терминологического аппарата у обучающихся к началу обучения и др.

Организационно-педагогические условия обучения представляют собой комплекс мер воздействия на процессуальный аспект педагогической деятельности. Авторы предлагают рассматривать организационно-педагогические условия обучения с позиции управления учебным процессом и особенностями его функционирования (Беликов В.А., 2004; Козырева Е.И., 1999). В составе организационно-педагогических условий можно встретить наличие системы упражнений, направленных на формирование определенного вида умений, использование современных методов обучения, наличие алгоритма обучения с четко прописанными этапами и шагами и т.д.

К психолого-педагогическим условиям обучения ученые предлагают отнести совокупность возможностей образовательной среды, которые под воздействием окружающего материального мира направлены на развитие личностного компонента и усовершенствование определенных качеств личности обучающихся (Штеймарк О.В., 2008, 2011). Среди психолого-педагогических условий необходимо обозначить такие, как формирование мотивации и ее поддержание во время учебного процесса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, наличие обратной связи с преподавателем, создание благоприятной атмосферы в учебном коллективе и т.д.

Несмотря на формальное разграничение данных понятий, исследователи признаются, что во многом они пересекаются и имеют общую направленность. Однако, принимая во внимание основную цель обучения иностранному языку, а именно формирование иноязычной коммуникативной компетенции и ее составляющих, необходимо отметить, что в центре обучения ставится личность обучающегося в совокупности с особенностями интеллектуального развития, ее интересами и потребностями. Поэтому в рамках настоящего диссертационного исследования мы будем придерживаться термина «психолого-педагогические условия обучения» и

попытаемся выявить наиболее актуальные из них для обучения студентов письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Первым психолого-педагогическим условием в рамках данной работы выступает *мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий.*

Под мотивацией мы понимаем *результат взаимодействия внешних факторов и внутренних потребностей личности, ее интересов, эмоционального состояния, имеющихся целей и задач, направленных на активизацию деятельности.*

Обращаясь к исследованиям в области психологии, следует подчеркнуть, что мотивация – это довольно сложное психологическое явление. Изучением мотивации занимались многие зарубежные (Atkinson J.W., 1964; Atkinson J.W., Feather N.T., 1966; Litwin G.H., 1958; Maslow A., 1954; Raynor J.O., Rubin I.S., 1971; Vroom V.H., 1964) и отечественные исследователи (Выготский Л.С., 1991; Ильин Е.П., 2002; Леонтьев А.Н., 1975; Леонтьев Д.А., 2002; Лурия А.Р., 2009; Платонов К.К., 1986; Рубинштейн С.Л., 1976).

Первоначально считалось, что потребности и мотивы являются врожденными, причем многие исследователи признавали различия между мотивами человека и мотивами животного. Отечественные психологи доказали, что наследственность и окружающая среда служат лишь предпосылками к развитию психики человека. Таким образом, несостоятельность тезиса о врожденности мотивов была подтверждена. Если бы мотивы и потребности у человека проявлялись исключительно на генном уровне, то различия между человеком и животным оказались бы минимально значимыми, а это не соответствует реальности, поскольку человек, развиваясь, всегда становится существом разумным через осуществление предметной деятельности (Шадриков В.Д., 1996).

Благодаря теории деятельности отечественные психологи сформировали причины возникновения и развития мотивов у человека, а

также смогли объяснить природу и оспорить их врожденный статус. Каждый ребенок познает окружающий мир через достижения человечества, которые уже были накоплены до его появления на свет. Огромный объем задач, с которыми должен справиться ребенок в ходе своего развития, не может быть решен только с помощью информации, полученной от его родителей. Следовательно, ребенок обращается к информационным пластам, накопленным несколькими поколениями людей, для удовлетворения своих интересов. Примечательно, что такие объёмы информации не могут передаваться генетически. Поэтому очевидно, что знания об окружающем мире передаются не врожденно, а через продукт человеческого труда. Ребенок появляется на свет и оказывается окружен объектами и результатами человеческой деятельности. Окружающий мир в теории деятельности воспринимается как продукт общественно-исторического развития. Ознакомление с окружающим миром – это изучение особенностей взаимодействия и взаимовлияния отдельных объектов друг на друга, что само по себе и выступает предметной деятельностью (Леонтьев А.Н., 1975).

Человек в теории деятельности – это открытая система, для воспроизводства и эффективного функционирования которой необходимо полное взаимодействие с окружающей средой. Объекты окружающего мира служат отправной точкой для развития человека и формирования набора потребностей, который у каждого отдельного человека не ограничен. По сути, чем богаче и насыщеннее окружающая среда подобными объектами, тем шире круг потребностей человека. В данном случае речь идет не только о биологических потребностях, но и о социальных и духовных, которые появляются при общении людей друг с другом. При этом необходимо учитывать, что полного удовлетворения потребностей не существует, так как, когда одна потребность удовлетворена, на ее место приходит новая, что в свою очередь свидетельствует о непрекращающейся человеческой деятельности. Процесс порождения потребностей особенно четко

прослеживается в отсутствии порога насыщения и, в связи с этим, соответствующей стимуляции развития (Пугачев В.П., 2011).

В процессе деятельности потребность человека встречается с предметом или явлением, удовлетворяющим ее частично или полностью. Таким предметом (явлением) в теории деятельности выступает мотив. Под мотивом понимается *предмет, побуждающий к действию и/или выбору направления деятельности.*

Формирование мотивов происходит за счет того, что на протяжении жизни человека появляются новые потребности. Таким образом, происходит и расширение мотивационной сферы человека. Особенное внимание стоит уделить такому явлению, как конфликт мотивов, при котором необходимо сделать осознанный выбор в пользу одного мотива в ущерб остальным. В будущем, сталкиваясь с подобным, человек практически на автомате делает такой выбор, тем самым выстраивая иерархию потребностей. Прежде всего, выстраивание потребностей в иерархическую систему позволяет определить статус отношений между мотивами, выявить их влияние и соподчинение. Иерархия потребностей позволяет человеку в определенной ситуации сделать осознанный выбор между одинаковыми по привлекательности мотивами (Плешица С.Г., 2012).

Впервые об иерархии потребностей говорил А. Маслоу (1954), который предложил неизменный конструкт потребностей, одинаковых для всех людей и заложенных в человеческую природу (рис. 2). Основными недостатками данной теории выступали отсутствие количественного измерителя удовлетворенности потребностей человека и последовательность уровней потребностей. Несмотря на то, что сам Абрахам Маслоу утверждал, что последовательность может изменяться, до сих пор остается непонятным, как некоторые из потребностей, будучи удовлетворенными, остаются актуальными мотиваторами (Maslow A., 1954). Недоработка теории заключается в том, что автор не проводил эмпирических исследований (Макклелланд Д., 2007).

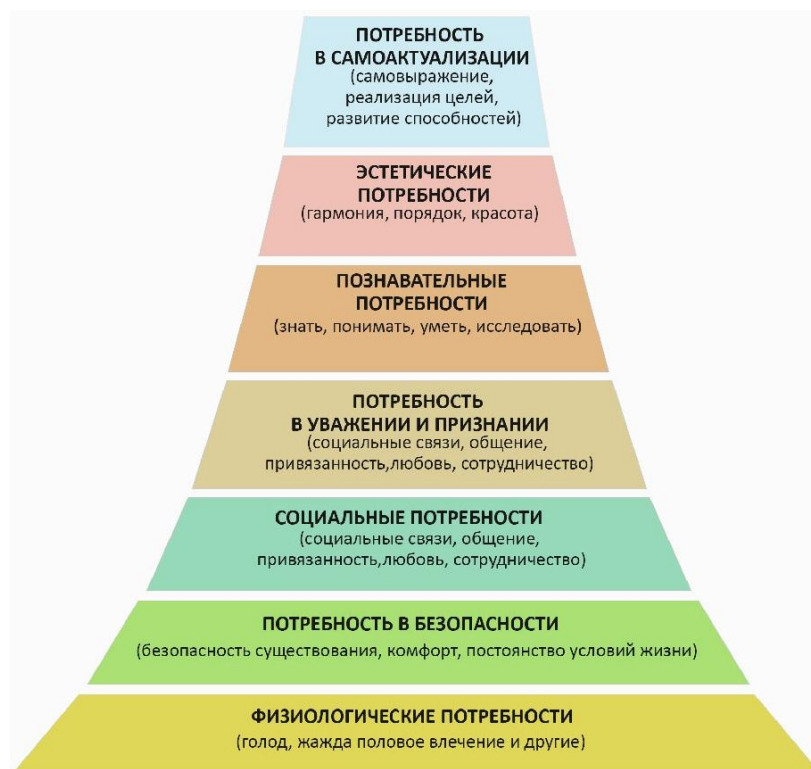


Рис. 2. Диаграмма иерархии человеческих потребностей (Maslow A., 1954)

Теория деятельности, напротив, рассматривает соподчинение потребностей как процесс индивидуального выбора, что позволяет человеку самостоятельно выбирать способ удовлетворения своих потребностей в зависимости от внешних и внутренних факторов (Выготский Л.С., 2008).

В зависимости от вида факторов различают мотивацию внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация, как правило, обусловлена влиянием внешних обстоятельств по отношению к субъекту деятельности, при этом она никаким образом не связана с содержанием этой деятельности. К внешним мотиваторам можно отнести получение награды, заработной платы, премии, высоких оценок, благодарности и т.д. В то же время внутренняя мотивация обусловлена содержанием деятельности, а это значит, что мотиватором выступает сам процесс деятельности (Чирков В.И., 1991).

В зависимости от вида мотиватора различают мотивацию положительную и отрицательную. Положительная мотивация достигается за счет формирования положительных эмоций по отношению к объекту и процессу деятельности, а также ко всем участникам учебной деятельности.

Во-первых, большую роль в формировании положительной мотивации играет выражение педагогом непредвзятого отношения к обучающимся, ознакомление обучающихся с образцами деятельности, развитие веры в собственные возможности и одобрение достигнутых результатов. Во-вторых, положительная мотивация формируется через осознание осуществляемой деятельности и ее личной и общественной значимости. Безусловно, интерес к деятельности проявляется исключительно при ее правильной организации. Отрицательная мотивация формируется как результат допущенных ошибок в организации деятельности и ряда неблагоприятных факторов, таких как несовпадение темпа подачи учебного материала и темпа его усвоения, несоответствие учебного материала возрасту обучающихся и т.д. (Давыдов В.В., 1996; Маркова А.К., 1983; Эльконин Д.Б., 1971).

Мотивация бывает устойчивой и неустойчивой в зависимости от качества мотива. Устойчивая мотивация, как правило, является внутренней и основывается на непосредственных потребностях человека, не требуя внешнего воздействия. Неустойчивая мотивация, напротив, требует постоянного вмешательства со стороны педагога и подкрепления дополнительным стимулом.

В методике обучения иностранному языку одной из основных задач педагога является развитие внутренней мотивации наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетентности. Поскольку внутренняя мотивация способствует формированию положительного отношения к предмету изучения, то и сам процесс обучения иностранному языку побуждает обучающихся к речевой деятельности: чтению, письму, говорению и аудированию.

В задачи педагога входит обеспечение условий практического овладения иностранным языком, а именно отбор содержания обучения, методов и средств, которые в полной мере способствовали бы проявлению активности обучающихся и раскрытию их творческого потенциала. Реализация принципа индивидуализации и дифференциации обучения в

рамках личностно-деятельностного подхода позволяет подходить к процессу обучения иностранному языку с учетом интеллектуальных и половозрастных особенностей обучающихся (Ильин Е.П., 2002). Учитывая это, педагог разрабатывает индивидуальную стратегию обучения под каждого обучающегося, вовлекая в нее современные педагогические технологии (обучение в сотрудничестве, метод проектов и др.) и средства обучения (ИКТ, Интернет-ресурсы и др.) для активизации мотивационной сферы обучающихся.

Одним из инструментов развития и поддержания учебной мотивации выступает использование педагогического общения. В педагогике данный тип общения считается профессиональным и выполняющим основные функции, к которым относится создание благоприятного психологического климата на занятиях, установление доверительных отношений между преподавателем и обучающимся, а также между всеми обучающимися (Щерба Л.В., 2003). Педагогическое общение способствует оптимизации учебной деятельности и создает необходимые условия для развития мотивации и снятия возникающих психологических барьеров.

Среди мотивационных стратегий особое внимание стоит уделить педагогическим установкам, которые, как правило, носят социально-психологический характер. В структурном плане такие установки представлены в виде трех компонентов: информационного (отражающего мировоззрение), эмоционально-оценочного (симпатии и антипатии) и поведенческого (способность и готовность к действию) (Асмолов А.Г., 2007). Педагогические установки также отличаются смешанным характером. Например, одна установка может объединять в себе сразу несколько функций: быть одновременно стимулирующей, оценочно-корректирующей и контролирующей. К стимулирующим педагогическим установкам также относятся и фасилитативные установки, направленные на стимулирование коммуникативной деятельности (Выражемская А.И., 1995; Столяренко Л.Д., 2000).

Смена организационных форм учебной деятельности также значительно влияет на мотивацию обучающихся. С методической точки зрения педагог, используя несколько видов работ одновременно на одном занятии по иностранному языку, развивает у обучающихся различные виды умений и навыков. Такой подход к организации занятия по иностранному языку способствует сохранению интереса к предмету деятельности на всем протяжении учебного процесса.

На протяжении всего учебного процесса педагог должен помнить, что эффективность обучения и получение ожидаемого результата, прежде всего, зависят от создания ситуации успеха. При обучении иностранному языку важно дать понять обучающимся, что достижение ситуации успеха в коммуникативной деятельности позволяет им пережить эмоциональный подъем. Переживание эмоционального подъема способствует укреплению собственных сил, что придает обучающемуся уверенность и желание снова достичь успеха в коммуникации.

Создание ситуации успеха направлено на развитие у обучающихся такого качества, как самостоятельность. Для этого педагогу необходимо разрабатывать модель обучения таким образом, чтобы обучающиеся посредством выбранных форм и методов обучения могли самостоятельно заниматься поисково-исследовательской деятельностью. Неважно, в аудиторное время или нет, обучающийся должен чувствовать уверенность в своих силах, быть способен аргументировать свою точку зрения и обсуждать ее в коллективе. Таким образом, оптимальный выбор методов способствует развитию самостоятельности обучающихся, что довольно важно в условиях современного образования.

Использование современных информационных и коммуникационных технологий имеет множество преимуществ в плане мотивации обучающихся. Во-первых, использование ИКТ позволяет более наглядно изложить учебный материал и уменьшить информационную нагрузку на обучающихся (Апатова Н.В., 1994). Во-вторых, проведение занятий по иностранному языку в

компьютерных классах позволяет обучающимся продемонстрировать свои возможности в работе с компьютерной техникой. В-третьих, процесс обучения носит практический характер, что в свою очередь позволяет ознакомить обучающихся с новейшими технологиями обработки информации, в том числе и на иностранном языке (Захарова И.Г., 2007; Карамышева Т.В., 2003). Безусловно, современные ИКТ органично вписываются в процесс обучения иностранному языку, способствуют повышению качества обучения и позволяют решать задачи различных аспектов языка (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2008, 2009, 2010; Титова С.В., 2009).

Учитывая перечисленные стратегии по активизации мотивационной сферы обучающихся, необходимо отметить, что учебная мотивация, прежде всего, зависит от правильно организованной методики обучения. По этой причине мотивация к обучению требует фундаментальной подготовки как со стороны педагога, так и со стороны обучающихся.

Вторым психолого-педагогическим условием обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий выступает *сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше.*

Иноязычная коммуникативная компетенция в методике обучения иностранному языку определяется как *способность осуществлять речевую деятельность через коммуникативное поведение с опорой на языковые, предметные, социокультурные и страноведческие знания, адекватно используемые в ситуациях общения* (Зимняя И.А., 1991; Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009).

С целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции вне языкового окружения на занятиях по иностранному языку используются псевдокоммуникативные упражнения, позволяющие решать определенные коммуникативные задачи. Основной целью обучения при этом является развитие активной мыслительной деятельности у обучающихся, способных

самостоятельно решать коммуникативные задачи, используя подходящие языковые средства (Щукин А.Н., 2011).

Для выявления минимально значимого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в рамках методики обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий обратимся к Общеввропейской шкале владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, 2001). Данная шкала представлена шестью уровнями владения иностранным языком – от элементарного А1 до продвинутого С2.

Элементарный уровень А1 – это минимальный уровень владения иностранным языком. На данном уровне обучающиеся способны представить себя, немного рассказать о себе и своей семье, увлечениях, домашних питомцах, любимых блюдах и т.д., могут понимать простую медленную речь, задавать простые вопросы, пересказывать небольшие тексты. Данный уровень характеризуется тем, что изучающий иностранный язык владеет минимальным словарным запасом и знанием элементарных грамматических конструкций.

Базовый уровень А2 позволяет более уверенно использовать элементарную лексику и грамматические конструкции. Однако помимо психологического барьера общения с носителями языка, существует ощущение нехватки лексики и грамматики. Владея уровнем А2, изучающий иностранный язык понимает общеупотребительные выражения на бытовые темы, может поддерживать разговор на простые темы с использованием элементарной лексики, рассказывать о происходящих событиях в жизни, понимает общий смысл радио- и телепередач. Примечательно, что уровень А2 предполагает интуитивное владение иностранным языком. Вместе уровни А1 и А2 представляют собой уровни, необходимые для «выживания» в иноязычной среде.

Средний уровень В1 характеризуется беглостью иноязычной речи. Владея иностранным языком на уровне В1, обучающиеся способны понимать общий смысл четкой речи носителей языка; справиться с большинством

коммуникативных задач в бытовом аспекте: на улице, в магазинах, в поезде, в гостинице и т.д.; составлять простые связные высказывания; пересказывать тексты и описывать основные события, переживания; аргументировать свою точку зрения; читать адаптированную литературу; писать простые письма личного характера и др. Для написания письма имеется достаточный словарный запас и знания грамматики. Однако устная речь уступает письменной, поскольку в разговоре присутствуют паузы, раздумья над выбором правильного времени, предлога и т.д. Боязнь ошибиться менее заметна на уровне В1, нежели на уровне А2, за счет чего речь становится более беглой и полной в количественном плане.

Уровень В2 называется «выше среднего». На этом уровне изучающие иностранный язык понимают общий смысл более сложных текстов, владеют терминологией на специализированные темы, сопоставляют тексты из различных источников, приводят аргументы за и против относительно различных точек зрения, читают неадаптированную литературу на иностранном языке, смотрят фильмы и сериалы в оригинале и др. Речь при этом довольно беглая, практически без пауз, что доказывает уверенное владение иностранным языком. Однако на уровне В2 человек будет испытывать трудности в плане восприятия незнакомых шуток, сарказма, сленга. Несмотря на это, уровня В2 вполне достаточно для того, чтобы решить большинство коммуникативных задач в повседневной жизни, поэтому уровень В2 позволяет поступить в университет либо работать в англоязычной стране.

Сложный уровень С1 свидетельствует о повышении качества иноязычной речи. На этом уровне обучающиеся понимают сложные тексты практически на любую тему, понимают скрытое значение текста, владеют разными стилями речи и приемами, составляют связные высказывания на сложные темы, высказывают свои мысли и пересказывали чужие мысли. Иноязычная речь становится очень беглой: отсутствуют паузы, требуется мало времени на подбор нужных лексических единиц. В живой речи не

возникает проблем с использованием и пониманием идиоматических выражений. Однако проблемы могут возникнуть с незнанием социокультурно-маркированной лексики и лингвокультуроведческих единиц речи (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1990; Томахин Г.Д., 1981; Hirsch E.D., 1987).

Высший уровень C2 говорит о том, что достигнут максимальный уровень владения иностранным языком – уровень носителя языка. На этом уровне легко понимают содержание любого высказывания или письменного текста, анализируют разноплановую информацию из различных источников, обобщают ее и делают выводы, адекватно используют правильно подобранную лексику для выражения своего мнения. Иноязычная речь на уровне C2 очень беглая, безошибочная, спонтанная. В живом общении человек, владеющий иностранным языком на уровне C2, способен не только понимать, но и адекватно использовать тончайшие лексические оттенки в зависимости от ситуации общения. Владение языком на уровне C2 свидетельствует не только о знании иностранного языка, но и о культуре страны изучаемого языка и ее особенностях.

Анализируя общеевропейской шкалу владения иностранным языком, прежде всего, стоит сказать, что предложенное деление на шесть уровней носит условный характер. Поскольку выделение данных уровней в полной мере не отражает реальную картину, многие исследователи говорят о необходимости выделения промежуточных уровней. Данная концепция не включает людей, не владеющих иностранным языком вовсе, так как общеевропейская шкала не предполагает наличие нулевого уровня. Также остается проблематичным выделить четкий переход с одного уровня на другой, например с B2 на C1.

Говоря о минимально значимом уровне в рамках настоящего диссертационного исследования, необходимо остановиться на уровне B1, так как уже на этом уровне большинство обучающихся могут составлять связные письменные высказывания. Таким образом, сформированность у студентов

иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше выступает вторым психолого-педагогическим условием для обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Следующим психолого-педагогическим условием для обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий является *сформированность у студентов ИКТ-компетентности*.

В условиях современной парадигмы информатизации общества и всех сфер человеческой деятельности довольно естественно выглядит формирование универсальных знаний, умений и навыков в рамках информационной образовательной среды (Роберт И.В., 2010). В этой связи приходится говорить о необходимости выделения отдельного вида компетентности, формирующейся не изолированно, а в контексте решения коммуникативных задач с использованием современных технологий обучения. Таким видом стала *ИКТ-компетентность*, под которой понимается *способность и готовность решать коммуникативные задачи профессионального характера с помощью современных технологий*.

Формирование ИКТ-компетентности стало основой формирования профессиональных навыков, что отражено в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов. Также ИКТ-компетентность включена в состав профессиональных компетентностей ЮНЕСКО (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, 2011) за счет активного применения ИКТ в учебной деятельности.

К основным факторам использования ИКТ в процессе изучения иностранного языка можно отнести следующие:

а) ИКТ способствуют интенсивной передаче информации и ее усвоению: информация передается мгновенно посредством синхронных (мессенджеры, социальные сети) и асинхронных технологий общения (электронная почта, форум), а разнообразие форматов информационных ресурсов (аудио, видео, текст, графика и т.д.) благодаря своей наглядности направлено на привлечение внимания обучающихся;

б) ИКТ позволяют обучающемуся быстрее адаптироваться в незнакомой языковой среде и приобретать необходимые знания в условиях информационной образовательной среды благодаря современным поисковым системам и классификации учебной информации;

в) ИКТ способствуют формированию способности у обучающихся быстро и эффективно решать поставленные учебные задачи за счет использования уже накопленного опыта и демонстрации технологических навыков работы с ИКТ (Моисеева М.В., Степанов В.К., Патаракин Е.Д., Ишков А.Д., Тупицин Д.Н., 2008).

Говоря о компонентном составе ИКТ-компетентности студентов, необходимо определить номенклатуру умений, определяющих уровень сформированности компетентности. Многие работы в области интеграции ИКТ в процесс обучения иностранному языку предлагают дифференцировать умения в зависимости от вида технологии и эффективности ее использования (Маркова Ю.Ю., 2011; Рязанова Е.А., 2012; Соломатина А.Г., 2011; Филатова А.В., 2005; Чернякова Т.А., 2012; Bloch J., Crosby C., 2007; Godwin-Jones B., 2003; и др.). В нашей работе мы, проанализировав исследования ведущих ученых, попытались объединить данные умения по принципу универсальных действий. Таким образом, в компонентный состав ИКТ-компетентности следует включать следующие показатели:

- владение правилами работы в современном информационном пространстве и обеспечения информационной безопасности;
- осуществление поиска информации в сети Интернет и информационных ресурсах, предоставляемых учебным учреждением;
- формирование критического отношения к информации, а также способов ее обработки, анализа и классификации;
- проявление толерантного отношения к информационным источникам, содержащим информацию, не удовлетворяющую интересам обучающегося;

- адаптация и адекватное использование полученной информации для решения профессиональных коммуникативных задач;
- непосредственная коммуникация с помощью ИКТ на иностранном языке: построение связных правильных сообщений с точки зрения лексики и грамматики, обмен информацией, аргументация мнения, предоставление доказательств, коррекция допущенных ошибок;
- использование информационно-аналитических ресурсов с целью повышения качества языкового образования (словари, тезаурусы, конкорданс и др.);
- подготовка презентаций и выступлений с использованием аудиовизуальной поддержки;
- создание электронного портфолио, содержащего личные достижения обучающегося: успехи в учебе, общественной жизни, спорте и др.; наличие наград, благодарственных писем, грамот и т.д.;
- рефлексия и оценка деятельности других обучающихся в информационно-образовательной среде.

Принимая во внимание содержательную сторону ИКТ-компетентности, стоит учитывать тот факт, что ее формирование невозможно без сформированной ИКТ-грамотности. К базовым умениям ИКТ-грамотности относят элементарные действия при работе с компьютерной техникой и информацией. Так, например, к моменту обучения студенты должны уметь включать компьютер, пользоваться текстовыми и графическими редакторами, сетевыми браузерами для доступа в Интернет, устанавливать программное обеспечение, пользоваться электронной почтой, регистрироваться в социальных сетях и сервисах и др. (Бурмакина В.Ф., Зелман М., Фалина И.Н., 2007). Отсутствие необходимых знаний и низкий уровень ИКТ-грамотности не позволят реализовать предлагаемую методику обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Четвертым психолого-педагогическим условием обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий выступает *сформированность у преподавателя иностранного языка ИКТ-компетентности.*

Концепция информатизации образования определяет требования, предъявляемые к педагогическим кадрам высших учебных заведений, в числе которых находится и компетентность в области использования современных информационных и коммуникационных технологий (Роберт И.В., 2005). В приказе Министерства здравоохранения и социального развития данное требование обозначено как одно из профессиональных требований к подготовке педагогических кадров (Приказ Минздравсоцразвития, 2009). В рамках реализации комплексной программы по информатизации отечественной системы образования обозначены основные направления: разработка общей методологии, обеспечение информационной безопасности, отбор содержания обучения, разработка инновационных методов, подготовка и переподготовка профессорско-преподавательского состава, организация системы повышения квалификации, разработка систем контроля за успеваемостью, управление образовательными учреждениями и др. (Роберт И.В., 2005, 2010). Аналогичные направления актуальны и в концепции информатизации языкового образования (Воробьева Е.И., 2011; Сысоев П.В., 2012).

Основное отличие в формировании ИКТ-компетентности преподавателя от ИКТ-компетентности студента заключается в предметной направленности. Изучением процесса формирования ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка занимались многие исследователи, которые также рассматривали и ее структуру (Евстигнеев М.Н., 2011; Прохоренко О.Г., Блинкова Л.М., 2017; Хеннер Е.К., 2015; Compton L., 2009; Hampel R., 2005; и др.).

В рекомендациях ЮНЕСКО (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, 2011) ИКТ-компетентность преподавателя определяется как

способность и готовность формировать технологические умения и навыки у обучающихся. Причем отмечается, что преподаватель должен быть не только технологически грамотным, но и должен активно участвовать в обучении студентов, помогая им использовать современные технологии для решения конкретных задач и усовершенствования профессиональных навыков.

Более конкретизированной выступает модель ИКТ-компетентности, предложенная Р. Хэмпел (2005), который выделил шесть последовательных уровней ее формирования. Сущность предложенной модели заключается в том, что каждый последующий уровень (или умение/навык) является продолжением предыдущего. Первый уровень модели предполагает сформированность базовых знаний о компьютере и работе с компьютерной техникой. Второй уровень предполагает сформированность умений работы с программным обеспечением для обучения иностранному языку. Третий уровень направлен на ознакомление с возможными барьерами и препятствиями, возникающими в процессе обучения иностранному языку. Также на этом уровне преподаватель знакомится с возможностями и ограничениями по использованию ИКТ. Четвертый уровень направлен на формирование умений адаптироваться в информационно-образовательной среде через средства сетевой социализации. Пятый уровень направлен на организацию сетевой коммуникации и изучение особенностей сетевого взаимодействия. И шестой уровень характеризуется свободным владением ИКТ в профессиональной деятельности. Авторы уделяют особое внимание организации коммуникативной деятельности во внеаудиторное время и вне образовательного пространства (Hampel R., 2005).

Несколько другая модель ИКТ-компетентности была предложена Л. Комптон (2009). В основе данной концепции лежит объединение методики компьютерного обучения иностранным языкам и подготовки педагогических кадров. Содержание модели включает три ключевых блока: технологический (способность и готовность решать проблемы, связанные с компьютерной техникой и программным обеспечением), педагогический (способность и

готовность оказывать необходимую помощь студентам во время обучения) и оценочный (способность давать адекватную оценку промежуточной и итоговой деятельности студентов) (Compton L., 2009). Автор отмечает, что перечисленные блоки могут формироваться как последовательно, так и параллельно, поскольку компетенции одного уровня дополняют компетенции последующего, что способствует переходу на новый, более качественный уровень развития.

Наиболее удачной попыткой, на наш взгляд, является модель ИКТ-компетенции, предложенная М.Н. Евстигнеевым (2011). Автор предлагает рассматривать пять компонентов ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка: ценностно-мотивационный (наличие потребностей, интересов и мотивов к овладению методикой использования ИКТ в обучении иностранному языку), когнитивный (наличие теоретических и практических знаний по использованию ИКТ в обучении иностранному языку), операционный (развитие умений и навыков использования ИКТ в обучении иностранному языку), коммуникативный (формирование речевых умений на основе современных ИКТ) и рефлексивный (способность проводить самоанализ и самооценку). Данная модель является более полной по отношению к другим, поскольку предполагает одновременное формирование методической, информационной и ИКТ компетенций наряду с развитием ИКТ-грамотности (Евстигнеев М.Н., 2011).

Анализ методической литературы позволил нам выделить основное содержание ИКТ-компетентности, которое представлено в виде номенклатуры следующих умений:

- умение обеспечивать информационную безопасность на всем протяжении учебного процесса;
- умение проводить поиск информации для учебных целей;
- умение оценивать полученную информацию в соответствии с заранее определенными критериями оценки;

- умение анализировать, классифицировать и дифференцировать полученную информацию из различных источников;
- умение создавать и работать с учебными Интернет-ресурсами;
- умение использовать средства синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации для учебных целей;
- умение создавать и использовать блог-технологии, вики-технологии, подкасты в обучении иностранному языку;
- умение использовать информационно-справочные ресурсы;
- умение использовать программное обеспечение для создания сетевых тестов с целью проверки успеваемости;
- умение организовать сетевое взаимодействие между участниками Интернет-проекта.

Как правило, данной номенклатуры умений достаточно для того, чтобы правильно организовать процесс обучения иностранному языку с применением ИКТ. Однако необходимо помнить, что повсеместное использование современных технологий не приводит к эффективным результатам обучения, а наоборот, служит демотиватором к процессу обучения. Поэтому только адекватное, уместное использование ИКТ способствует повышению учебной мотивации студентов и раскрытию их интеллектуального потенциала соответственно.

Пятым психолого-педагогическим условием выступает *следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.*

Использование алгоритмов обучения с четко выделенными этапами активно применяется в языковом образовании. Алгоритмизированное обучение основывается на разработке модели мыслительных процессов, последовательных действий, направленных на решение учебных задач. Таким образом, алгоритм обучения представляет собой полное точное

предписание о выполнении в определенной последовательности действий, обеспечивающих эффективное достижение планируемых результатов.

Преимуществом данного вида обучения является тот факт, что преподаватель и обучающиеся управляют своими действиями и мыслительными процессами, что, в свою очередь, способствует формированию совокупности личностных качеств. В современной педагогике данное алгоритмизированное обучение используется для подготовки обучающихся к ярко выраженной самостоятельной деятельности и управлению процессом обучения. Значительным недостатком данной методики является излишняя формализация деятельности обучающихся, что в принципе лишает их возможности поиска креативных решений имеющихся проблем (Сластенин В.А., 2002).

В методике обучения иностранному языку известны случаи, когда при отсутствии поэтапного разделения действий субъектов обучения возникали значительные проблемы при организации обучения. Так, например, из наиболее значимых моментов стоит отметить утрату мотивации обучающихся, формирование ложных стереотипов относительно культуроведческих явлений (Meagher M., Castanos F., 1996). Довольно часто при подготовке докладов в рамках проектной деятельности обучающиеся самостоятельно находят информацию в сети Интернет и, не владея методами критической оценки, принимают ее за единственно правильную. Таким образом, они, ознакомившись лишь с одним из источников и не обращаясь к другим информационным ресурсам, могут презентовать в аудитории информацию сомнительного характера, пропагандирующую проявление расизма и ксенофобии (November A., 2012).

В других случаях обучающиеся, участвующие в международных телекоммуникационных проектах, цель которых сравнить две культуры и развить чувства эмпатии и толерантности, испытывают трудности в плане представления своей собственной культуры и самоопределения в ней. Ввиду этого многие исторические и культурные факты искажаются, что вводит в

заблуждение обратную сторону проекта. В результате проекта у обучающихся сформировалась неприязнь к другим культурам и нациям, многие участники проекта испытали культурный шок (Fischer G., 1998).

Подобные последствия неправильно организованного обучения можно объяснить ошибками, допущенными преподавателем иностранного языка. Во-первых, преподаватели не проводили должный контроль самостоятельной деятельности обучающихся, в связи с чем за основу была взята некачественная информация из неблагоприятных источников. Во-вторых, отсутствовал регламентированный алгоритм обучения с обозначенными пошаговыми действиями.

Для того чтобы избежать подобных результатов, преподаватель иностранного языка должен следовать элементарным правилам организации учебного процесса. Прежде всего, необходимо установить доверительные отношения со всеми обучающимися и создать благоприятный климат внутри учебного коллектива. Тем самым преподаватель дает понять, что в случае необходимости любой из участников учебного процесса может оказать посильную помощь. Во-вторых, преподаватель в рамках обсуждаемой тематики должен делиться личным опытом, подавая пример для подражания, а также показывая обучающимся, что только в случае обмена опытом друг с другом представляется возможным найти оптимальное решение проблемы. В-третьих, преподаватель должен точно и четко формулировать цель, задачи обучения, описывать этапы обучения. В-четвертых, преподаватель обязан поддерживать постоянный контакт с каждым из обучающихся на всех этапах обучения. Принцип обратной связи позволяет получить необходимую помощь в случае возникновения трудностей. В-пятых, преподаватель осуществляет как промежуточный, так и итоговый контроль. В-шестых, преподаватель регулярно проводит актуальную самооценку своей педагогической деятельности.

Исходя из этого, многие из современных методических работ по обучению иностранному языку на основе ИКТ содержат авторский алгоритм

обучения по развитию умений в соответствии с видом речевой деятельности (Маркова Ю.Ю., 2011; Рязанова Е.А., 2012; Соломатина А.Г., 2011; Чернякова Т.А., 2012; и др). Все перечисленные рекомендации были учтены в построении алгоритма обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий. Поэтому *следование выделенным этапам обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий* является пятым психолого-педагогическим условием.

Таким образом, мы доказали, что процесс обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий не является аксиоматичным явлением, а, следовательно, находится в непосредственной зависимости от обозначенных психолого-педагогических условий:

- мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий;
- сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше;
- сформированность у студентов ИКТ-компетентности;
- сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности;
- следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Выводы по первой главе

В первой главе были решены первые три задачи диссертационного исследования.

Во-первых, в работе было определено содержание обучения иноязычному письменному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика», которое включает инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент характерен большинству гуманитарных направлений подготовки и включает развитие умений написания письма личного характера, эссе, реферата, текста доклада, заполнения анкеты. Вариативный компонент, отражающий специфику профессиональной деятельности журналиста, включает обучение развитию следующих умений: а) информационные жанры: вести хронику событий, информационную корреспонденцию, написания заметок, информационного отчета, информационного интервью, репортажа, некролога, составления блиц-опроса; б) аналитические жанры: составлять аналитический отчет, аналитический опрос, вести аналитическую корреспонденцию, подготовки аналитического интервью, написания материала в жанре беседы, комментариев, рецензии, статьи, журналистского расследования, обозрения, материала в жанре обзора СМИ, прогноза, аналитического пресс-релиза.

Во-вторых, в работе было рассмотрено понятие «корпусные технологии» и определены их дидактические свойства и соответствующие методические функции. Корпусные технологии представляют собой различные типы массивов текстов, объединенных в единую электронную систему по конкретному типологическому признаку. В качестве наиболее распространенных типологических признаков выступают: тип языковых данных, разметка, язык, регистр, цель создания корпуса, хронологический признак, индексация, характер разметки, назначение корпуса, способ существования корпуса и разметка. Корпусные технологии обладают дидактическими свойствами: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону,

возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ. Каждому из дидактических свойств соответствует определенная методическая функция.

В-третьих, в первой главе диссертационной работы было установлено, что обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий будет успешным при учете следующих психолого-педагогических условий:

- а) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий;
- б) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше;
- в) сформированность у студентов ИКТ компетентности;
- г) сформированность у преподавателя ИКТ компетентности;
- д) следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

ГЛАВА 2.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА» ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

2.1. Модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий

В настоящее время в педагогике активно используются методы методического моделирования, направленные на создание уникальной авторской модели обучения конкретной дисциплине. В зависимости от цели и общей направленности обучения производится отбор подходов и принципов, отбор содержания обучения и построение алгоритма выполняемых действий со стороны его субъектов на всем протяжении учебного процесса. Учитывая, что в современной методической литературе имеются различные способы обучения, а каждый обучающийся уникален в своем роде, педагог обязан владеть многообразием методических приемов и, прежде всего, способностью адаптировать процесс обучения в рамках потребностей учебной группы и каждого отдельного обучающегося. Таким образом, методическое моделирование позволяет педагогу наиболее гибко подходить к процессу передачи знаний обучающимся и, в зависимости от получаемых результатов, в дальнейшем варьировать компонентное содержание модели обучения (Михеев В.И., 1987).

Изначально любая модель воспринимается в качестве некой идеальной системы, отображающей реальный предмет (Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1970). Любые, хоть и незначительные изменения в системе, как правило, приводят к появлению новой системы, отличной от предыдущей, но обладающей всеми ее характеристиками и свойствами. Методическая модель обучения, будучи сложным объектом, обладает следующими свойствами:

целостностью, иерархичностью, структуризацией, множественностью и системностью. *Целостность* как свойство позволяет одновременно рассматривать сложный объект и как единое целое, и как подсистему, составляющую более сложные уровни. В этой связи *иерархичность* определяет наличие компонентов различных уровней системы, а также особенности взаимодействия между ними. Подчинение одной подсистемы другой направлено на реализацию такого свойства, как *структуризация*. Поскольку от структуры системы и подсистем зависит эффективность ее функционирования, то особое внимание следует уделять анализу компонентов системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организации. *Множественность* как свойство системы позволяет использовать различные методы и приемы для описания функциональности системы и ее компонентов. И такое свойство, как *системность*, предполагает способность объекта обладать всеми признаками и свойствами системы (Воскобойников А.Э., 2013).

На основании перечисленных свойств под *методической моделью обучения* мы понимаем *упорядоченный комплекс основных закономерностей организации учебной деятельности, определения ролей обучающегося и обучающего на каждом этапе обучения*.

Если рассматривать общую направленность методической модели обучения, то в ее основе лежат три основных проблемы:

- 1) что включает в себя содержание обучения;
- 2) какие методы и приемы обучения используются;
- 3) каким образом будут оцениваться результаты обучения.

На основании этого выделяют несколько видов моделей обучения. Одной из наиболее распространенных является *традиционная модель обучения*. Данная модель предусматривает прямую передачу знаний от педагога к обучающимся (Коменский Я.А., 2012). Причем обучающиеся воспринимаются как пассивные получатели информации и не играют особой роли в учебном процессе. Считается, что педагог обязан хорошо разбираться

в изучаемой проблеме и обладать большими навыками общения, поскольку, будучи экспертом в конкретной ситуации, он должен ясно и четко излагать суть проблемы и предлагать пути ее решения для того, чтобы обучающиеся успешно усвоили изучаемый материал и смогли в дальнейшем им воспользоваться. Большим преимуществом данной модели обучения является ее простота и применимость в случаях, когда необходимо просто передать теоретические знания. Однако традиционная модель обучения имеет довольно много недостатков. В частности, некоторые исследователи – противники традиционного обучения считают, что обучающиеся повторяют информацию снова и снова с целью ее запоминания, что в свою очередь порождает уподобление характеров обучающихся вне зависимости от их индивидуальных возможностей и способностей к обучению. Обучение при традиционном подходе осуществляется преимущественно в устной форме и поэтому является не очень эффективным для обучающихся с развитыми другими органами чувств и восприятия. Основной акцент в традиционной модели обучения ставится на запоминании информации, что полностью исключает интеграцию инновационных методик и креативных решений. Однако, несмотря на малую эффективность данной модели обучения, она активно используется в современном обществе (Вербицкий А.А., 1999).

Более персонализированной моделью обучения считается *поведенческая модель обучения*, основанная на идеях психологических исследований в области бихевиоризма. К созданию данной модели подтолкнули идеи о том, что поскольку невозможно измерить психологические процессы обучающихся, то необходимо наблюдать за их поведением во время учебного процесса (Скиннер Б.Ф., 1998; Уотсон Дж.Б., 1980). Ввиду этого поведенческая модель направлена на установление целей обучения, которые, прежде всего, можно наблюдать и измерить. За основу обучения была взята система стимулов и поощрений, направленных на достижение поставленных целей в определенных временных рамках. Роль педагога при этом сводится к наблюдению и анализу способностей

обучающихся, управлению мотивацией при достижении промежуточных целей. В отличие от традиционной модели обучения поведенческая модель более индивидуализирована и основана на проявлении активности самих обучающихся. Степень мотивации обучающихся напрямую влияет на результаты обучения, и поэтому от навыков педагога зависит эффективность учебного процесса (Выготский Л.С., 1999). К очевидным недостаткам данной модели обучения стоит отнести ограниченный функционал педагога, поскольку он не имеет возможности изменить или поставить новую цель, а также не всегда может исправить ошибки, допущенные обучающимися во время учебного процесса.

Прямой противоположностью традиционной модели обучения выступает *конструктивистская модель обучения*, в рамках которой каждый обучающийся самостоятельно выстраивает полученные знания в своеобразную систему, производит анализ и оценку получаемой информации и размышляет о ее использовании в профессиональной деятельности. Для повышения эффективности учебного процесса педагог адаптирует учебные цели под индивидуальные особенности каждого обучающегося: не давая четкий ответ на поставленный вопрос, предоставляет им необходимые материалы и инструменты для самостоятельного изучения проблемы, тем самым развивая умения поисково-исследовательской деятельности (Выготский Л.С., 2008; Шаталова Н.П., 2011). Процесс обучения отличается плавностью и переходом к более сложному материалу только после усвоения менее сложного, обеспечивая мотивацию к учению. Необходимо дать понять обучающемуся, что он сам должен принимать решения, когда ему следует переходить на следующий этап обучения. В противном случае действия педагога будут вызывать определенные сложности или отторжение от учебного процесса. Обучение в конструктивистской модели осуществляется путем имитации: наблюдением за действиями и речевыми высказываниями и последующим воспроизведением в ситуациях реального общения. В рамках реализации данной модели нашла отражение идея компетентностного

подхода к обучению. Формирование компетенций обусловлено необходимостью определения знаний, умений, навыков и отношений, необходимых для развития личности обучающегося.

Еще одной моделью обучения, которой стоит уделить внимание, является *когнитивная модель*. Основная идея данной модели заключается в том, что обучение должно быть адаптировано к возрасту обучающегося, а именно его интеллектуальному развитию (Atkinson R.T., Shiffrin R.M., 1968; Bruner J.S., 1977, 1988). Следовательно, роль педагога сводится к объективному определению интеллектуальных особенностей обучающихся и последующему отбору содержания обучения, которое может удовлетворить потребности каждого из них. Очевидно, что в данной модели обучения акцент смещается с цели на процесс обучения, поскольку наиболее важным является формирование умственных способностей и развитие различных видов мышления, направленных на дальнейшее самообразование и самоанализ.

Из наиболее используемых моделей обучения стоит отметить модель проблемного обучения, модель программированного обучения, модель проектного обучения. Сущность *модели проблемного обучения* заключается в максимальном всестороннем развитии способностей обучающихся через создание ситуаций, в которых имеют место противоречия между имеющимися знаниями обучающихся и реальными обстоятельствами. При такой модели обучения самостоятельность обучающихся имеет большое значение, поскольку от личностной мотивации зависит формирование познавательного интереса и эффективность результата обучения (Бабанский Ю.К., 1970; Дьюи Дж., 1922; Лернер И.Я., 1974, 1981; Махмутов М.И., 1977). *Программированное обучение* выстраивается за счет поэтапности – определения пошагового алгоритма обучения, на каждом шагу которого производится активизация деятельности обучающихся. Данная модель также направлена на формирование умений обучающихся самостоятельно осуществлять поисково-исследовательскую деятельность, а роль

преподавателя сводится к мониторингу ошибок и немедленному их исправлению (Беспалько В.П., 1970; Гальперин П.Я., 1964, 1966; Талызина Н.Ф., 1998).

Модель проектного обучения характеризуется участием группы обучающихся в решении поставленной проблемы. За счет такой организации формируются навыки работы в коллективе, распределение ролей, освещение аспектов проблемы, формирование объективного мнения и поиск эффективного решения. Методы проектного обучения довольно хорошо себя зарекомендовали при организации самостоятельной работы обучающихся, поскольку способствуют формированию личностей, способных и готовых к преодолению барьеров, встречающихся в реальной жизни (Dewey J. 1938; Kilpatrick W.H., 1921; Полат Е.С., 1999, 2010).

Существуют и другие модели, более частные и узконаправленные, которые используются единожды и не получают широкого распространения. Однако стоит отметить, что не существует идеальной модели обучения и довольно широко используются смешанные типы – авторские модели, создаваемые для решения определенных задач.

В рамках настоящего диссертационного исследования одной из наших задач является построение эффективной методической модели обучения студентов письменному высказыванию на основе корпусных технологий. Для того чтобы определить структуру модели обучения, необходимо выявить методологическую основу, предпосылки и определить главную цель исследования.

Методологическая основа опирается на фундаментальные педагогические и психологические исследования. В качестве наиболее актуальных областей научно-исследовательской деятельности следует отметить теорию компетентного подхода в образовании (Алмазова Н.И., 2003; Болотов В.А, Сериков В.В., 2003; Зимняя И.А., 2004, 2006; Хуторской А.В., 2002, 2013), концепцию информатизации образования (Роберт И.В., 2005, 2010, 2014), теоретические основы обучения иноязычной

письменной речи (Шатилов С.Ф., 1986; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004; Бим И.Л., 2001; Соловова Е.Н., 2002; Пассов Е.И., Кузнецова Е.С., 2002; Пассов Е.И., 1989), теоретические и методические основы интеграции современных информационно-коммуникационных технологий в обучение иностранному языку (Евстигнеев М.Н., 2011, 2012, 2013; Сысоев П.В., 2010, 2012; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2008, 2009, 2010, 2011, 2015; Титова С.В., 2009; Sysoyev P.V., Evstigneev M.N., 2015), использование корпусных технологий в обучении иностранному языку (Aston G., 1997; Conrad S., 1999; Fillmore C., 1992; Kennedy G., 1998; Sinclair J., 1991; Кокорева А.А., 2013; Рязанова Е.А., 2012; Сысоев П.В., 2010, 2012; Чернякова Т.А., 2012).

Целью данной работы является обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

В качестве предпосылок к созданию той или иной модели обучения могут выступать требования нормативно-правовых документов, интересы и барьеры к обучению, материально-техническая база образовательной организации, кадровые ресурсы и т.д. В нашем случае к предпосылкам к построению методической модели обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий следует отнести следующее: во-первых, социальный заказ на подготовку журналистов, владеющих иностранным языком для профессионального общения; во-вторых, требования ФГОС ВО по направлению подготовки «Журналистика»; в-третьих, противоречия между методическим потенциалом современных ИКТ (в частности, корпусных технологий) и их практическим применением в обучении иностранному языку.

Теоретический блок методической модели представлен системой подходов и принципов, определяющих в дальнейшем технологическую составляющую. Термин «подход» составляет базисную категорию методики преподавания иностранных языков и определяет стратегию обучения. По

своему содержанию подход – это определенная точка зрения на предмет, которому обучают. В зависимости от области знаний выбор подхода к обучению – это, прежде всего, основа исследовательской методологии (Бим И.Л., 1988).

Актуальными для нашего диссертационного исследования являются системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный подходы и интегрированное предметно-языковое обучение.

Положения *системного подхода* определяют сущность структуры методической модели обучения и описывают взаимосвязи между ее компонентами, находящимися в иерархической зависимости. В своих работах И.В. Блауберг (1997) излагает теорию о целостности системы и ее составляющих. Одним из главных свойств системы он определял *интегративность*, которая с точки зрения гносеологии обобщает функции целостности с уже изученными атрибутами других сложных объектов, их структурными уровнями и иерархической организацией. *Целостность* как сущность интегративного мировоззрения описывается как фон для познания объектов, как ориентир для познавательной деятельности. При этом функция целостности имеет двойственную структуру, представляя знания как актуальные, так и потенциальные. Сама система служит инструментом воспроизведения понятийных и формальных средств в формате целостного объекта для получения определенной практической направленности. При этом автор отмечает, что описание целостного объекта в виде системы не является единой возможной формой реализации, поскольку система – это сложное образование, имеющее свою функциональность и структуру, отличную от других объектов. Понятие «целого» формируется под влиянием результата «целостности» и напрямую связано с организацией учебно-познавательной деятельности обучающихся и ни в коем случае не является изначальной характеристикой объекта. Поэтому для любой науки главным вектором развития становится выработка адекватных представлений об

изучаемом объекте как целом (Блауберг И.В., 1997; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1970; Юдин Э.Г., 1978).

Большинство современных наук построены на основе методологии системного подхода, которая стремится к поиску единого оптимального решения и применению его к любому объекту познания с целью получения полного, целостного представления об изучаемом объекте.

В рамках реализации системного подхода построение методической системы обучения имеет множество преимуществ. Прежде всего, все компоненты методической системы взаимосвязаны и взаимообусловлены направленностью на достижение единой цели – цели обучения. Методическая система обучения представляет целостный механизм, состоящий из иерархически выстроенных уровней, каждый из которых представляет собой мини-систему, обладающую точно такими же функциями и характеристиками, как и сама методическая система. Структура методической модели определяется за счет теоретических положений подходов и принципов обучения и допускает внесение изменений в отдельные ее блоки. Однако стоит учитывать, что изменения на одном уровне системы повлекут за собой изменения и в подчиненных уровнях. Учитывая данный факт, удастся построить такую методическую систему обучения, которая бы отвечала всем требованиям педагога и обучающихся и эффективно работала на достижение общей цели обучения (Щукин А.Н., 2007).

Успешная реализация *компетентного подхода* к обучению уже давно не вызывает никаких сомнений. На основе данного подхода построены официальные нормативные образовательные документы, в частности, федеральные образовательные стандарты. Обучение в рамках данного подхода сводится к формированию у обучающихся связки «знания-умения-навыки-опыт-отношения» или компетенций (Зимняя И.А., 2003; Хуторской А.В., 2002). Предполагается, что в конце учебного процесса обучающийся, помимо сформированных компетенций, обладает усиленной личностно-

деятельностной составляющей, необходимой для дальнейшего самообразования.

В структурном плане компетентностный подход представляет собой взаимосвязь общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК). Общекультурные компетенции – это базовые установки, обеспечивающие интеграцию в поликультурное пространство и самоопределение в нем; овладение нормами языка и культурой межнационального общения; формирование способности ориентироваться в новом социуме. Во-первых, формирование общекультурных компетенций, прежде всего, предполагает развитие умений ориентироваться в первоисточниках культуры, а именно в художественной и научно-популярной литературе, музыкальном и изобразительном искусстве, выставках и экспозициях и т.д. Во-вторых, сформированность общекультурных компетенций – это способность ориентироваться в огромных пластах информационных потоков, извлекать необходимую информацию, оценивать ее в соответствии с критериями новизны, актуальности и достоверности, использовать полученную информацию для решения конкретных задач. В-третьих, каждый человек должен быть способен объяснить с позиции науки окружающие его явления, с которыми он сталкивается ежедневно. Причем эта способность затрагивает не столько научное понимание окружающего мира, сколько социальную ее составляющую – способность вступить в коммуникацию с другими людьми и объяснить им незнакомые явления и предметы. Формирование речевой культуры обучающихся играет огромную роль, так как многие из них не умеют адекватно использовать подходящие речевые средства, четко излагать свои мысли и выстраивать высказывания. В-четвертых, многие сторонники компетентностного подхода поднимают вопрос о необходимости формирования способности ориентироваться в социальных проблемах, имеющих место в современном обществе. Прежде всего, данная способность была бы направлена на выявление сути имеющихся проблем, причин их

появления и поиск оптимальных решений. Однако здесь стоит упомянуть, что, только опираясь на имеющийся опыт, видится возможной реализация данной идеи, поскольку не каждый человек может поднять социально-острые темы для обсуждения в обществе, привести примеры, а также предложить пути решения проблем. В-пятых, исходя из способности ориентироваться в современных социумах, очень остро ставится проблема ознакомления с нравственными и эстетическими ценностями. Целью обучения на данном этапе является формирование аксиологических умений у обучающихся, таких как умения дифференцировать факты, оценки, суждения и устанавливать связи с устоявшейся системой ценностей и морали (Гладилина И.П., Королева Г.М., 2012).

Общепрофессиональные компетенции формируются у обучающихся в ходе изучения ряда дисциплин и отражают специфику будущей профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции же представляют собой также многофакторную систему, состоящую из имеющихся у человека теоретических знаний, опыта, способов достижений определенных целей, ценностных установок и интегративных показателей его культуры. В совокупности профессиональные компетенции наряду с личностными качествами способствуют успешной профессиональной деятельности специалистов в каждой сфере.

Если же сравнивать компетентностный подход с традиционной моделью обучения, то первый способствует получению более качественного образования за счет опоры на практику. Сам процесс обучения является более продуктивным, поскольку предполагает изучение множества способов решения одной задачи. При этом формирование компетенций рассматривается как содержание обучения. Преимущество при компетентностном подходе к обучению отдается самостоятельной деятельности обучающихся, что направлено на формирование исследовательских способностей. В качестве методов контроля используется

комплексная оценка достижений каждого обучающегося, что дает возможность создания индивидуального учебного портфолио.

Личностно-деятельностный подход предполагает рассматривать процесс обучения в разрезе двух компонентов: личностного и деятельностного. Личностный компонент представлен в виде учета индивидуальных особенностей обучающихся, таких как половые, возрастные, национальные, психологические и др. (Бондаревская Е.В., 1999; Якиманская И.С., 1996, 2015; Сериков В.В., 1994, 1999). Считается, что, принимая во внимание индивидуальные особенности обучающихся, педагог оптимизирует и интенсифицирует учебный процесс. Интересы, мотивы, а также способности обучающихся во многом определяют методы и формы обучения, направленные на педагогическое воздействие. Отбору содержания обучения отдается много внимания, поскольку от степени адаптации учебного материала будет напрямую зависеть интеллектуальная активность обучающихся. Говоря о статусе обучающихся в личностно-деятельностном подходе, они непосредственно находятся в центре обучения наряду с их интересами, мотивами и целями. Исходя из этого, педагог, оценивая уровень знаний и сформированных умений, определяет учебную цель, организует и корректирует течение учебного процесса. Деятельностный компонент данного подхода выражается через многоплановость общепедагогических и общепсихологических теорий: теории деятельности (Леонтьев А.Н., 1975), теории учебной деятельности (Ильясов И.И., 1980; Маркова А.К., 1980; Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., 1962), теории личностно-деятельностного опосредствования (Леонтьев А.Н., 1972; Петровский А.В., 2002; Рубинштейн С.Л., 1986). Соответственно, развитие личностных качеств происходит через учебную деятельность. Другими словами, каждое занятие направлено на развитие определенных умений, необходимых для решения задач как личного, так и профессионального характера. Причем по завершении обучения каждый обучающийся самостоятельно оценивает, что он не знал до начала обучения, чему он научился и где он может использовать полученные

знания. Рефлексия в данном подходе играет большую роль для становления личности обучающегося как субъекта деятельности, а именно обучения. Учебная деятельность формирует личность обучающегося при общении с другими участниками обучения, которая должна самостоятельно определять характер осуществляемой деятельности (Ананьев Б.Г., 2001; Выготский Л.С., 2008; Леонтьев А.Н., 1975; Рубинштейн С.Л., 1986).

Продолжая идеи личностно-ориентированного обучения, необходимо также обратить внимание на *коммуникативно-когнитивный подход* (Щепилова А.В., 2003), представляющий собой эффективную стратегию обучения, направленную на формирование представлений об изучаемом языке и его составляющих, а также развитие речевых умений в процессе иноязычной коммуникации. Одним из доминирующих принципов обучения в рамках данного подхода служит одноименный принцип коммуникативно-когнитивной направленности, который определяет способы, формы и методы подачи учебного материала для его успешного усвоения обучающимися. В настоящее время данный подход решил одно из давних противоречий между количеством практических занятий и качеством усвоения учебного материала. Адекватная подача учебного материала способствует увеличению активности обучающихся, их мотивации к процессу обучения. С когнитивной точки зрения во время учебного процесса у обучающихся формируются необходимые представления о языковом материале. Коммуникативная составляющая отвечает за уровень мотивации к использованию полученной информации в процессе познания. При этом необходимо учитывать, что использование имеющейся информации на практике должно быть спонтанным и выражать адекватную реакцию в процессе коммуникации. Как известно, любая коммуникативная задача имеет определенную цель, поэтому процесс обучения необходимо выстраивать таким образом, чтобы, используя свой коммуникативный опыт, обучающиеся вырабатывали новые способы и пути решения поставленных задач. При таком раскладе процесс обучения будет более эффективным за счет

использования большого количества информационных ресурсов: личный опыт, опыт социума, опыт исследовательских работ, в том числе и опыт педагога. Таким образом, в ходе обучения мы получаем уникальную возможность для развития познавательных способностей обучающихся (Щепилова А.В., 2003).

В качестве заключительного подхода в рамках данного исследования выступает интегрированное предметно-языковое обучение (Marsch D., 2002; Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Халяпина Л.П., 2017; Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018; Крылов Э.Г., 2018), при котором иностранный язык выступает и целью обучения, и средством формирования профессиональных компетенций студентов-журналистов. Подробнее данный подход описан в пункте 1.1 настоящего диссертационного исследования.

Все перечисленные подходы определяют систему принципов, выражающих современные тенденции в науке и определяющих вектор развития педагогических исследований. Под принципом обучения понимается целостная организационная идея, представляющая собой исходную нормативную базу требований к учебному процессу. Все существующие принципы обучения возникают в контексте развития научной мысли и обусловлены целями обучения (Скалкин В.Л., 1989; Шатилов С.Ф., 1986). В зависимости от смены учебной парадигмы, а также потребностей современного информационного общества система принципов претерпевает активные изменения, поскольку многие принципы видоизменяются либо не используются вообще, а под влиянием научно-технического прогресса постоянно появляются новые идеи и принципы обучения соответственно. В связи с этим справедливо считать, что система принципов обучения – это динамичная система, определяющая характер учебного процесса и всех его компонентов (Коменский Я.А., 2012).

Однако, несмотря на динамичность системы принципов, в современной педагогике существует общепринятая классификация принципов обучения. К ней относятся:

- общедидактические принципы (принцип активности, принцип сознательности, принцип связи теории с практикой, принцип доступности и посильности, принцип наглядности, принцип научности и др.);
- лингвистические принципы (принцип минимизации языка, принцип системности, принцип стилистической дифференциации, принцип функциональности, принцип концентризма и др.);
- психологические принципы (принцип активной мотивации, принцип учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся, принцип учета адаптационных процессов и др.);
- общеметодические принципы (принцип коммуникативной направленности обучения, принцип дифференциации языкового материала, принцип вычисления конкретных ориентиров и др.);
- частнометодические, или собственно методические, принципы (принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности, принцип устного опережения, принцип учета особенностей родного языка, принцип опоры на родной язык и др. (Миньяр-Белоручев Р.К., 1990; Шамо́в А.Н., 2008).

Исходя из данной классификации, можно сказать, что все принципы тесно связаны между собой и направлены на достижение общей учебной цели.

В рамках настоящего диссертационного исследования необходимо выявить систему принципов, удовлетворяющую требованиям поставленной цели исследования. К таким принципам следует отнести:

- ***общедидактические принципы***: принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип активности, принцип сознательности, принцип доступности, принцип повторности, принцип информатизации образования, принцип наглядности;
- ***методические принципы***: принцип аппроксимации учебной деятельности, принцип ситуативно-тематической организации обучения, принцип коммуникативной направленности, принцип учета специфики будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим подробнее указанные принципы и раскроем их содержание.

Принцип информатизации образования довольно прочно укрепился в системе современных принципов обучения. Данный принцип раскрывается в условиях реализации стратегии по совершенствованию системы образования наряду с глобальной информатизацией всех сфер человеческой жизни. Основная цель данной стратегии – подготовка обучающихся к полноценной жизни в современном информационном обществе. Как правило, достижение этой цели осуществляется за счет повышения качества образования посредством адекватной интеграции информационных и коммуникационных технологий в процесс обучения. Таким образом, формируется информационно-образовательная среда, в рамках которой и протекают совершенно новые формы обучения (Роберт И.В., 2010, 2014).

Информатизация образования, являясь частью государственной политики, выступает приоритетным направлением в развитии системы образования, что само по себе выражается в усиленном ресурсном обеспечении образовательных учреждений. В рамках реализации концептуального проекта по информатизации решается ряд очевидных задач. Например, происходит трансформация существующей системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, в частности повышения квалификации в области использования современных ИКТ, разрабатываются совершенно новые учебно-методические материалы, создаются системы управления качеством образования на всех его уровнях, создаются качественно новые модели обучения, направленные на формирование умений и навыков, необходимых для ориентации в информационных потоках в рамках реализации профессиональной деятельности (Роберт И.В., 2010, 2014).

В дидактическом плане принцип информатизации образования носит глобальный характер, поскольку предполагает изучение и использование методического потенциала современных ИКТ для решения задач в рамках предметов учебного цикла. Однако, несмотря на большое количество научных работ, посвященных использованию современных ИКТ в обучении, существует ряд проблем, которым следует уделять особое внимание. В частности, довольно

остро ставится вопрос о повсеместном использовании ИКТ и их замещении и/или вытеснении традиционных средств обучения. Многие исследователи отмечают, что ИКТ, прежде всего, носят вспомогательный характер и выступают в качестве альтернативных средств обучения, но ни в коем случае не заменяют их полностью (Сысоев П.В., 2012; Сысоев П.В., Евстигнеев, 2008, 2010). Уместно использовать современные ИКТ там, где традиционные средства обучения не могут привнести в учебный процесс нечто новое, но не менее существенное и необходимое для эффективности учебного процесса. Ярким примером использования ИКТ в процессе обучения служит организация проектной деятельности, особенно актуальной в условиях сокращения объема аудиторных часов в системе высшего образования (Полат Е.С., 2010).

Принцип сознательности является одним из ведущих общепедагогических принципов и наряду с *принципом активности* составляет основу любой современной модели обучения, поскольку процесс обучения предполагает формирование у обучающихся адекватного восприятия окружающего мира с последующим становлением мировоззрения и соответствующих убеждений. С точки зрения психологии знание перерастает в убеждение. Отсюда следует, что этот процесс носит сознательный характер, поскольку в задачи педагога входит постоянно контролировать уровень заинтересованности обучающихся и всячески его поддерживать. Сами по себе знания носят исключительно информационный характер, а обучающиеся в процессе обучения накапливают их, анализируют и классифицируют в соответствии со своими потребностями. Обучающиеся самостоятельно формируют личностные взгляды на окружающие их предметы и явления, опираясь на свой собственный опыт и предпочтения. Педагог не занимается формированием убеждений обучающихся, но может всячески этому способствовать. В данном контексте педагог воспринимается как активатор учебно-познавательной деятельности обучающихся, направляющий их самостоятельную деятельность. Причем от степени самостоятельности

обучающихся напрямую зависит уровень сознательности к обучению, к усвоению новых знаний и их переработке.

Уровень самостоятельности обучающихся также определяет их активность. В зависимости от потребностей обучающиеся проявляют инициативу в поиске вариативных решений поставленных задач. Активность обучающихся напрямую зависит от грамотного планирования учебного процесса, выбора методов и средств обучения, выстраивания отношений между обучающимися и педагогом, учета индивидуальных особенностей обучающихся, их интересов и возможностей. Благодаря этому у обучающихся будут срабатывать такие внутренние факторы, как самоанализ и самоконтроль. (Леонтьев А.Н., 1975; Ананьев Б.Г., 2001).

Принцип наглядности может использоваться на всех этапах обучения. Особенную роль данный принцип играет при подаче нового учебного материала, объяснении закономерностей, схем и моделей. Визуализация учебного материала во многом облегчает его восприятие и позволяет формировать представления об окружающем мире. Принцип наглядности сочетается с мыслительной деятельностью обучающихся, поскольку обучающиеся находятся непосредственно в прямом взаимодействии с предметами и явлениями реального мира (Фридман Л.М., 1984).

Принцип доступности определяет соответствие содержания обучения, а также методов, средств и форм уровню интеллектуального развития обучающихся. Отбор содержания обучения осуществляется с учетом уровня готовности обучающихся к учебно-познавательной деятельности. Эффективность обучения будет зависеть непосредственно от общей подготовки педагога и его методических способностей. В частности, педагог должен учитывать тот факт, что обучение – это алгоритм движения от простого к сложному, и в соответствии с этим представлять учебную информацию, постепенно усложняя ее содержание. Необходимо помнить, что обучающиеся должны осознанно воспринимать учебный материал, а не заучивать его. При этом темп подачи учебного материала и его восприятия должны совпадать.

В ином случае несовпадение темпов может вызвать ослабление или полную утрату мотивации к познанию.

Принцип повторности направлен на доведение до автоматизма навыков за счет использования системы упражнений. Ошибочно многие преподаватели используют данный принцип при обучении в качестве механизма повторения определенных действий и их последовательности. Однако система упражнений должна быть построена таким образом, чтобы, повторяя учебный материал, обучающиеся совершенствовали его исполнение, увеличивали скорость и точность выполнения. В методике обучения иностранному языку принцип повторности активно используется при обучении письму, поскольку позволяет эффективно изучать грамматические и синтаксические конструкции.

Принцип индивидуализации и дифференциации обучения подразумевает отбор содержания обучения, а также заданий, учитывающих уровень подготовки обучающихся. Данный принцип позволяет максимально точно определять уровень сложности учебного материала и методов обучения, с которых необходимо начинать обучение для каждого отдельного обучающегося. Адаптационная направленность обучения позволяет с учетом факторов развития личности обучающегося определить стратегию обучения и отдельные аспекты по развитию восприятия, мышления и памяти.

Методические принципы определяются основной целью исследования, поэтому в настоящей работе они сводятся к определению принципов, направленных на развитие умений иноязычной письменной речи.

Одним из ведущих методических принципов является *принцип коммуникативной направленности*. Согласно данному принципу учебный процесс протекает в естественных коммуникативных ситуациях или максимально к ним приближенных. Причем занятия по иностранному языку организуются так, что речевая деятельность (средство обучения) и язык как средство общения (цель обучения) непосредственно связаны между собой. Таким образом, учебный процесс уподобляется процессу реальной коммуникации. На занятиях по иностранному языку обучающиеся решают

коммуникативные задачи с погружением их в коммуникацию на изучаемом языке. Основной целью обучения выступает формирование коммуникативной компетенции при обучении различным видам речевой деятельности. Следовательно, коммуникация выступает не только как цель обучения, но и средство достижения данной цели.

В современной методике обучения иностранным языкам и в частности иноязычному письму принцип коммуникативной направленности определяет особенности содержания обучения (отбор тем и ситуаций общения), организацию обучения (отбор методов и средств обучения), параллельное изучение языка и культуры страны изучаемого языка в процессе обучения (Пассов Е.И., 1989).

Принцип устного опережения непосредственно связан с принципом коммуникативной направленности и отражает особенность предшествования устной речи относительно письменной. Во многом содержание данного принципа оправдывается за счет следующих положений: 1) основная часть учебного материала вводится и закрепляется на занятиях по иностранному языку устно; 2) речевая практика в соответствии с ситуативно-тематической организацией занятий проводится преимущественно в устной форме. Перечисленные положения отражают сущность прямого метода обучения иностранным языкам. Одним из сторонников данного метода выступал Г.Е. Пальмер (1960), который подчеркивал, что овладение языком осуществляется посредством устной коммуникации, а все живые языки усваиваются через живую речь.

Однако сторонники данной концепции вовсе не считают, что обучение иностранному языку должно проводиться исключительно устно. Переход от устной к письменной речи осуществляется только после того, как обучающиеся усвоили первичный устный учебный материал. Таким образом, следование данному принципу способствует доведению до автоматизма умений речемыслительной деятельности за счет подкрепления устной речи письменными текстами. При этом следует учитывать, что каждый вид речевой

деятельности формируется за счет упражнений, разработанных конкретно под определенную цель, но выполняемых в этом же виде. Устное опережение воспринимается в количественном плане, поскольку в несколько раз превышает письменный аналог (Пассов Е.И, 1989).

Принцип ситуативно-тематической организации обучения направлен на организацию процесса обучения, при которой введение и подача учебного материала осуществляется с использованием тематического содержания обучения и коммуникативных ситуаций, присущих для сферы профессионального общения.

Принцип аппроксимации учебной деятельности играет большую роль при оценке параметров речевой деятельности обучающихся. Преподаватель имеет право игнорировать допущенные обучающимися ошибки с целью создания речевого высказывания, не нарушая речевой акт. Благодаря такой позиции педагог стимулирует активность обучающихся за счет создания атмосферы доверия. Допущенные ошибки разбираются и исправляются уже по окончании обучения. Направленность обучения зависит от цели обучения – научить правильно использовать грамматические и лексические конструкции, либо научить выражать полное развернутое мнение.

Принцип учета специфики будущей профессиональной деятельности (Marsch D., 2002; Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Халяпина Л.П., 2017; Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018; Крылов Э.Г., 2018) получил свою актуальность в свете реализации компетентностного подхода к обучению, а также интегрированного предметно-языкового обучения. Суть принципа заключается в том, что иностранный язык как дисциплина учебного плана направлена на внутрипрофильную специализацию студентов. Иностранный язык выступает одновременно как цель обучения, когда студенты овладевают аспектами языка и видами речевой деятельности, а также как средство овладения профессией – формирования профессиональных компетенций. В рамках многих направлений подготовки выделяются отдельные профили обучения,

определяющие и ограничивающие сферу будущей профессиональной деятельности выпускников ОПОП. В этой связи, учитывая, что иностранный язык направлен на внутривпрофильную специализацию, предметное содержание обучения должно отражать специфику будущей профессиональной деятельности студентов-журналистов.

Как видно из содержания перечисленных принципов обучения, все они тесно связаны между собой, и нередко один принцип становится основой для появления следующего, при этом каждый из принципов имеет свою сферу применения: при отборе содержания обучения, при разработке методологии обучения, непосредственно во время обучения и т.д.

Технологический блок методической модели обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий представлен в виде следующих компонентов: методы, средства, организационные формы, содержание обучения, психолого-педагогические условия.

Система методов представляет собой инструментарий каждого отдельно взятого педагога. Как отмечал немецкий философ Г.В. Гегель, метод – это отношение к предмету деятельности. В соответствии с видом деятельности используются различные методы, хотя многие используют и общенаучные методы познания (Гегель Г.В., 1972).

Поскольку количество методов обучения довольно велико, неоднократно предпринимались попытки по их классификации. Практически все известные классификации методов построены по принципу выделения конкретного признака или критерия. Так, на основе критерия «источник информации» выделяют методы словесные, наглядные, информационные, вербальные, практические и т.д. На основе критерия «тип познавательной деятельности» известны методы продуктивные, репродуктивные, проблемные, эвристические и др. (Лернер И.Я., 1981; Скаткин М.Н., 1984). На основе критерия «способ деятельности» методы делятся на устные и письменные, аудиторные и внеаудиторные, индивидуальные и коллективные и т.д. Существует

множество классификаций, в которых исследователи определяли содержание методов на основании определенного подхода, как это сделал, например, Ю.К. Бабанский, разработав классификацию на основе деятельностного подхода к обучению (Бабанский Ю.К., 1977).

Рассматривая методы, имеющие актуальность в рамках методической модели обучения студентов письменному высказыванию на основе корпусных технологий, необходимо обратить внимание в первую очередь на те методы, которые наиболее часто используются при обучении письменной речи с помощью современных ИКТ. К таким методам стоит отнести коммуникативный метод, метод проектов, информационно-репродуктивный метод, а также методы контроля.

Коммуникативный метод обучения получил широкое распространение в рамках развития идей коммуникативной лингвистики и теории личностно-деятельностного подхода. В основу метода заложена основная цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной компетенции и овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Метод распространяется на все виды речевой деятельности и приближает процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации. В этом свете определяется и предметная составляющая метода – тщательный отбор содержания обучения и организация ситуативно-тематического наполнения учебного процесса.

Метод проектов представлен как наиболее концептуальный для реализации технологии обучения в сотрудничестве. В дидактическом плане данная технология призвана обеспечить активную динамику учебно-познавательной деятельности обучающихся наряду с развитием речевых умений и навыков. В основе метода проектов лежит идея о том, что каждый обучающийся через призму работы в коллективе способен самостоятельно осмыслить новый учебный материал, получить определенный опыт и предложить одно из эффективных решений поставленной проблемы (Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е., 2006).

Информационно-репродуктивный метод способствует организации учебной деятельности за счет неоднократного повторения изученного материала и его последующего воспроизведения. Как правило, информационно-репродуктивный метод реализуется на основе системы упражнений, направленных на решение сходных задач. В зависимости от уровня сложности задания, а также особенностей интеллектуального развития обучающихся педагогу необходимо ограничивать количество попыток для выполнения и устанавливать временные рамки на выполнение задания.

Методы контроля направлены на оценку сформированности умений студентов-журналистов создавать иноязычные письменные высказывания на основе корпусных технологий. Оценка результативности учебно-познавательной деятельности осуществляется за счет методов устного, письменного, практического контроля и рефлексии.

Средства обучения – это источники получения информации, способствующие достижению целей образования. На основе средств обучения производится как непосредственное, так и косвенное познание окружающего мира. Ведя речь о классификации средств обучения в современной методике обучения иностранным языкам, сложно говорить об их четком разграничении. Хотя существуют классификации по чувственному восприятию, индивидуальному, дидактическим функциям и т.д., все они, так же как принципы и методы обучения, находятся в тесной связи и способствуют организации учебно-познавательной деятельности. От выбора средств обучения зависит эффективность обучения (Оконь В., 1990).

Средствами обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий выступают как традиционные средства (письменные тексты, учебники, учебно-методические пособия), так и современные ИКТ (корпусные технологии, конкорданс).

Говоря о *формах проведения обучения*, следует отметить, что в отечественной методике до сих пор основной формой обучения является аудиторное занятие. Благодаря такой форме осуществляется эффективная

организация процесса познания и развития видов речевой деятельности. В своей работе мы используем два вида организации учебной деятельности: традиционную (в виде аудиторных занятий по иностранному языку) и дистанционную (в виде выполнения сетевых проектов во внеаудиторное время).

Содержание обучения представлено учебной программой по дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения» и должно отражать специфику будущей профессиональной деятельности выпускников.

Обучение студентов направления подготовки «Журналистика» письменному высказыванию на основе корпусных технологий не является аксиоматичным явлением и поэтому находится в зависимости от соблюдения *психолого-педагогических условий*, рассмотренных ранее в параграфе 1.3:

- а) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий;
- б) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше;
- в) сформированность у студентов ИКТ-компетентности;
- г) сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности;
- д) следование выделенным этапам обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Последний блок методической модели обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий включает оценочно-результативные средства. Методы контроля направлены на оценку учебно-познавательной деятельности обучающихся в соответствии с разработанными критериями и показателями оценки. Результат обучения заключается в овладении студентами-журналистами умениями иноязычного письменного высказывания на основе корпусных технологий.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что методическая модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий представляет собой схематично изображенный процесс организации обучения,

каждый компонент которого находится в прямой или иерархической зависимости от предыдущего (рис. 3).

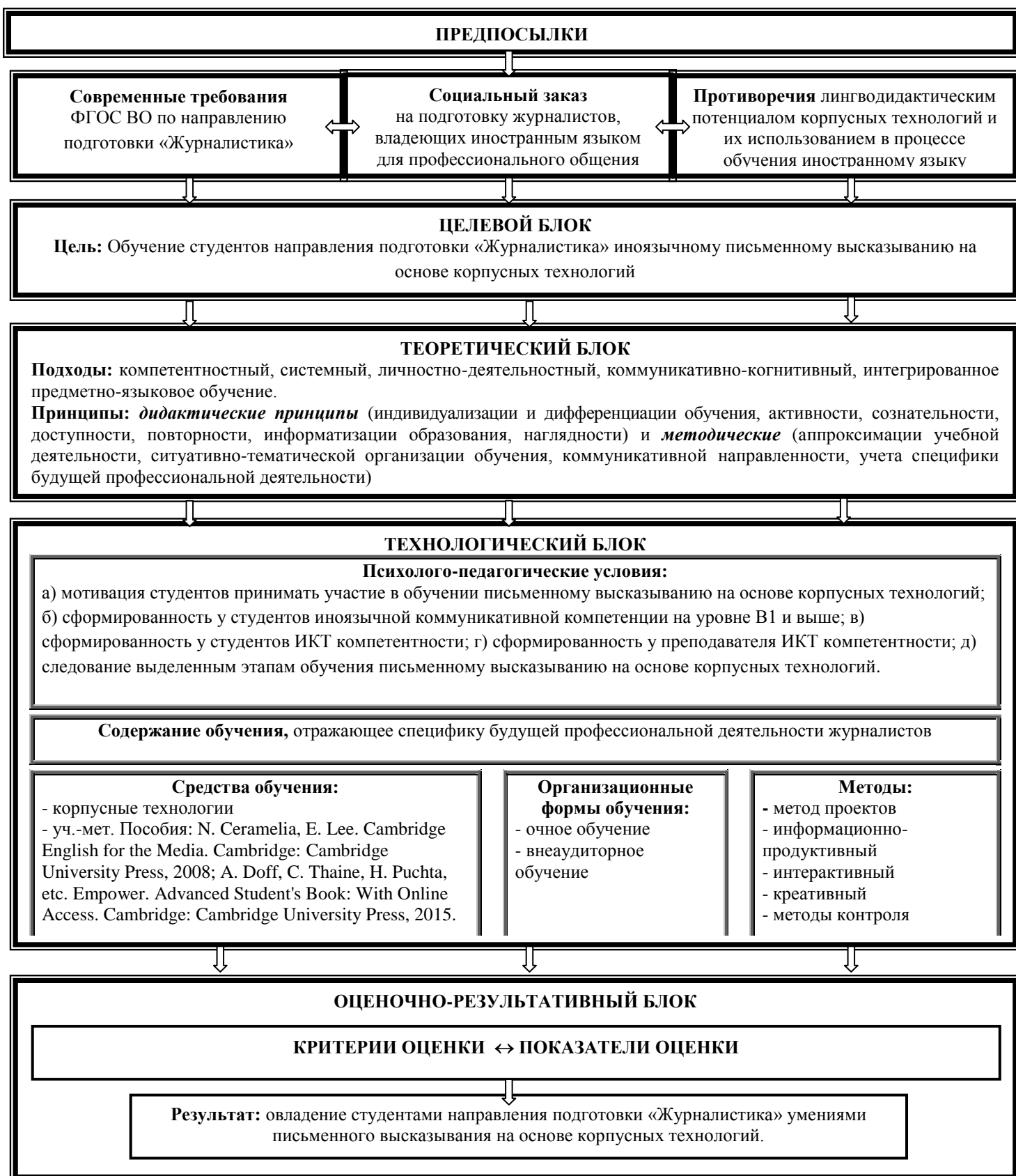


Рис. 3. Модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» письменному высказыванию на основе корпусных технологий

2.2. Этапы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий

Целью второго параграфа второй главы является рассмотрение вопроса становления метода проектов и организации проектной методике, а также проведение анализа некоторых существующих методик преподавания языка на основе компьютерных технологий. В результате разработана авторская методика (отдельно выделенные этапы) обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Многие методисты, прежде чем разрабатывать авторские методики обучения иностранным языкам посредством выбранных компьютерных технологий, обращались к истории вопроса зарождения и становления метода проектов в российской и мировой педагогике (Титова С.В., 2009; Полат Е.С., 2010; Маркова Ю.Ю., 2012; Ильина Е.А., 2014; Максаев А.А., 2015; Свиридов Д.О., 2016; Амерханова О.О., 2017; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018).

В своей книге, посвященной использованию метода проектов в среднем общем образовании и его международному распространению М. Нолл (Knoll M., 1997) выделил несколько этапов развития и распространения метода проекта. Первый этап приходится на 1880-1915 годы. В этом период рассматриваются теоретические основы использования метода проектов в ручном обучении и в образовательном процессе в средних школах. Второй этап приходится на период с 1915 по 1965 годы. Постепенно европейские ученые начинают пересматривать основы данного метода, что приводит ко второму витку его повторного распространения в Европе. Третий этап имеет место с 1965 г. по настоящее время. Современные исследования в области педагогики и психологии значительно обогатили теоретические

представления о методе проектов, что способствовало его значительному распространению в различных странах мира.

Бытует мнение, что свое начало метод проектов берет в эпохе Возрождения, когда он использовался в архитектурных школах Италии. Позднее в США данный метод был обогащен научным содержанием и стал использоваться в подготовке инженеров. В период с 1880 по 1915 г. метод проектов стал интегрироваться в образовательные программы американских средних общеобразовательных школ. В рамках конструктивистского подхода известный американский педагог Джон Дьюи (John Dewey) и его ученики стали развивать метод проектов и говорить о его дидактическом потенциале. В главе «Education as a Necessity of Life» книги «Демократия и образование» американский педагог обозначил три основные функции обучения: «образование», «демократия» и «общение», которые тесно переплетены друг с другом (Дьюи Дж., 2000). Для Дж. Дьюи образование выступает социальным феноменом, заключающимся в передаче опыта через общение. Ученый утверждал, что существующая авторитарная, центрированная на преподавателе модель обучения способна передать обучающимся лишь знания, однако не способна создать условия для овладения опытом использования знаний на практике. Также, по мысли автора, овладение изучаемым материалом по практически любому предмету учебного цикла может быть достигнуто посредством практической деятельности, которая, в свою очередь, покажет каждому ученику, как теоретические знания применяются на практике. Более того, при планировании практических занятий очень важно верно и грамотно сформулировать проблему. Проблема должна быть решаемой конкретным учеником, а также быть значимой для него. Только в этом случае ребенок будет мотивирован выполнить задание. Безусловно, автор говорит о проблемном обучении, когда обучающиеся выступают не пассивными получателями готовых знаний, а активными создателями как информации, так и приобретенного опыта практической

деятельности. Функция педагога при проблемном обучении заключается в верном направлении учеников, создании педагогических условий для их самостоятельного поиска, овладения материалом и приобретения практического опыта.

В России и СССР ученые также изучали метод проектов как в теоретическом плане, так и в плане его реализации на практике. В 1905 г. группой российских ученых, возглавляемой С.Т. Шацким, на основе работ американских коллег разрабатывались ключевые аспекты метода проектов. К ним относятся следующие: а) ребенок приобретает реальный опыт, который выявляется педагогом; б) занятия для детей педагог планирует исходя из реального опыта обучающихся; в) предметное содержание обучения включает накопленный человечеством опыт (знания); г) в процессе обучения дети овладевают практическими навыками. Безусловно, данные положения могли бы быть подвержены корректировке и уточнению. Тем не менее, на тот исторический период они были вполне прогрессивными, и реализация на практике метода проектов требовала реформирования системы школьного образования.

С Великой Октябрьской социалистической революцией 1917 г. начались серьезные изменения в системе образования, и метод проектов стал использоваться для организации общественно-полезной работы учеников. Превалирование марксистской педагогической идеологии оказало свое влияние на реализацию метода. В Советском Союзе метод проектов стал внедряться в средних общеобразовательных школах для организации педагогического процесса. В своей работе Б.В. Игнатьев к основным признакам метода проектов советской школы относит следующие: «а) определенная целевая установка; б) включение «действий» в план работы; в) общественно-необходимая установка этих действий, т.е. выход школы в жизнь; г) коллективная активность учащихся; д) возможность проявления учащимися самостоятельности в постановке тем и планировании

их для работы; е) доведение работы до конца - завершенность работы; ж) придание навыкам характера инструментов (средств) для исполнения общего плана работы» (Игнатъев Б.В., 1930: 174). Учение о важности практической деятельности над теоретической привели к созданию комплексно-проектных программ, в которых нарушался принцип классно-урочной системы обучения ввиду «глобального» характера проектов. Многими педагогами метод проектов стал восприниматься в качестве единственного и универсального метода. Вместе с тем, его главным ограничением было то, что данный метод готовил учащихся к практической деятельности в ограниченной по объективным причинам конкретной среде обучения или взаимодействия, но не к реальной жизни вне школы. Кроме того, для многих педагогов использование метода проектов означало наделение учащихся полной свободой действия, если у них четко поставлена цель, и они следуют ее достижению.

Таким образом, большое значение практической стороны метода проектов для многих в стране означало отказ от теоретических знаний, что было изначально неверной интерпретацией идей Д. Дьюи. В этой связи с целью исправления сложившейся катастрофической ситуации в образовании в 1931 г. Центральный комитет ВКП(б) принимает решение о запрещении метода проектов в стране.

В состоянии забвения метод проектов находился в нашей стране до начала 1990-х, пока некоторые авторы вновь не обратились к теоретическим основам данного метода и возможностям его реализации при обучении ряду дисциплин в средней общеобразовательной школе и вузе. В разделе «Метод проектов на уроках иностранного языка» Методики обучения иностранным языкам Е.С. Полат, на основе анализа опыта зарубежных исследователей, выделяет шесть концептуальных положений проектной методики:

1. Проблема является основой организации проектной работы учащихся. Проблема должна быть реальной, соотносимой с исполнителями проекта. Проблема должна быть решаемой в процессе выполнения учащимися поисковых и исследовательских заданий, опираться на уже имеющиеся знания в области реализации проекта и опыт проектной работы и учебно-познавательной деятельности.

2. Любой проект должен завершаться осязаемым результатом в виде курсовой работы, реферата, стенгазеты, интернет-страницы, эссе, статьи и т.п. Результат должен быть значимым для учащихся.

3. В процессе выполнения любого проекта учащиеся и студенты должны быть вовлечены в самостоятельную индивидуальную или коллективную работу. Самостоятельная работа может проводиться как в аудитории под контролем у учителя, так и во внеаудиторное время в зависимости от сложности выполнения заданий, объема работы и опыта конкретной группы учащихся.

4. С целью реализации проектной методики необходимо разработать технологию или алгоритм обучения.

5. В процессе выполнения проекта учащиеся вовлекаются в исследовательскую деятельность (Полат Е.С., 2010).

Необходимо отметить, что выделенные Е.С. Полат положения о реализации проектной деятельности были воплощены во многих методиках обучения иностранному языку на основе компьютерных технологий (Кудрявцева Л.В., 2007; Апальков В.Г., 2008; Павельева Т.Ю., 2010; Соломатина А.Г., 2011; Кулешова А.Ю., 2013; Попова А.В., 2015; Евстигнеева И.А., 2015; Свиридов Д.О., 2016).

Рассмотрение вопроса дидактической сущности метода проектов невозможно без рассмотрения типологии проектов. На основе анализа ряда работ в таблице 5 нами была обобщена типология проектов, которые могут использоваться в обучении иностранному языку.

Типология проектов, используемых в обучении иностранному языку

Типологический признак	Типы проектов	Описание
Доминирующий в проекте вид деятельности или метод	Исследовательские	Исследовательские проекты практически полностью повторяют структуру проведения настоящего исследования. Обучающиеся формулируют проблему, определяют тему, ставят цель и задачи исследования, формулируют рабочую гипотезу исследования, предмет и объект исследования, методы исследования, определяют основные источники информации для выполнения проекта, выполняют исследование, оформляют результаты исследования, проводят обработку данных, представляют качественные и/или количественные результаты работы, обсуждают и интерпретируют их, осуществляют оценку своей деятельности
	Творческий	Отличительной особенностью творческих проектов является особое оформление результатов в виде газеты, драматизации, ролевой игры. Проекты могут быть групповыми и индивидуальными. У участников свобода в выборе содержания и средств реализации проекта
	Ролево-игровой	В данных проектах будет отсутствовать четкая структура. Обучающиеся принимают на себя определенные роли (литературных героев или персонажей), имитирующие социальные или деловые отношения. В проектах подобного типа степень творчества обучающихся будет довольно высока
	Информационный	Данный тип проектов чем-то перекликается с исследовательским типом. В основе проекта лежит получение информации и ее презентация. По структуре проекты также будут напоминать исследовательские проекты. Учащиеся должны поставить цель – определить, какую информацию необходимо найти или получить, определить источники информации, средства обработки информации, ее анализ, классификацию,

		обобщение и, наконец, презентацию информации по определенной теме
	Практико-ориентированный	В основе выполнения такого типа проектов лежит конечный результат в виде конкретного продукта. Учащиеся с самого начала вовлекаются в практическую деятельность. Проект должен быть четко структурирован. В ходе проекта обучающиеся должны развивать умения использования теоретических знаний на практике, а также видеть, как разработанный ими продукт, найдет практическое применение в реальной жизни
Предметно-содержательная область проекта	Монопроекты	Проекты, выполняемые в рамках одной дисциплины или предмета. Они могут задействовать информацию из других дисциплин, однако основными критериями оценки проекта будут те же критерии, которые лежат в основе оценки достижений обучающихся в одной конкретной дисциплине. В рамках дисциплины «Иностранный язык» обучающиеся могут проводить культуроведческие, страноведческие, исследовательские языковые проекты, направленные на формирование субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции. Как правило, многие этапы и шаги по реализации проекта будут реализовываться в аудиторное время
	Межпредметные проекты	Данный тип проектов реализуется как в аудиторное, так и внеаудиторное время. Основное его отличие от монопроектов будет заключаться в том, что предметно-содержательная сторона проекта будет выходить за рамки дисциплины «Иностранный язык». Обучающиеся будут овладевать иностранным языком как средством общения и овладения предметной областью
Координация проекта	С открытой координацией	Преподаватель или координатор проекта открыто участвует в проекте, выполняя конкретную функцию (организатора, модератора, координатора и т.п.), к нему обращаются участники проекта как к участнику, выполняющему определенную важную функцию
	Со скрытой	Преподаватель осуществляет мониторинг учебно-

	координацией	познавательной деятельности обучающихся, направляет их по мере необходимости, помогает обучающимся по мере необходимости. Целью скрытой координации является осуществление неформальной помощи ученикам выполнить проект
Характер контактов	Внутренние	Проекты, реализуемые в рамках одного предмета, или же межпредметные проекты, реализуемые в одном классе или школе, или же проекты, реализуемые между школами одного города
	Региональные	Проекты, реализуемые между учащимися или студентами из разных учебных заведений разных городов или регионов в рамках одной страны
	Международные	Проекты, реализуемые между обучающимися из разных стран. Как правило, такие проекты реализуются посредством программ академической мобильности или информационных и коммуникационных технологий
По количеству участников проекта	Личностные	В таких проектах участвуют по одному представителю от каждой стороны. Количество партнеров может быть неограниченным (насколько это будет реально), однако они должны находиться в разных группах, школах, городах и т.п.
	Парные	Проекты, проводимые с участием двух участников от каждой стороны
	Групповые	Проекты, реализуемые группами участников от каждой стороны
Продолжительность проектов	Краткосрочные	Проекты, направленные на решение небольшой проблемы
	Средней продолжительности	Проекты, реализуемые в течение 1-2 месяцев
	Долгосрочные	Проекты, реализуемые в течение года

На основе работ Е.С. Полат (2000)

Необходимо специально подчеркнуть, что по мере развития методики обучения иностранным языкам, а также методики организации проектной работы в средней школе и вузе типология проектов, предложенная Е.С. Полат, претерпела некоторые изменения и уточнения. Некоторые формулировки типологии могут иметь неоднозначную интерпретацию и

должны быть уточнены. В частности, по «характеру контактов» разделение проектов на внутренние, региональные и международные носит условный характер и в зависимости от конкретного проекта может быть уточнено. Так, термин «внутренние проекты» может относиться к проектам, реализуемым или в одном классе или же одной школе. Проекты, проводимые с участием учащихся разных школ/вузов, лучше называть межшкольные/межвузовские, тем самым подчеркивая участие разных учебных заведений в общих проектах.

По количеству участников проекта типология также может быть уточнена. Термин «личностные проекты» относится к телекоммуникационным проектам, в которых со стороны каждого учебного заведения принимает участие один обучающийся. Всего же участников может быть много - по числу участвующих организаций. В этой связи термин «личный» может привести к неверной интерпретации сути проекта. На наш взгляд, проекты могут быть индивидуальными, когда каждый проект выполняется одним участником, парные - один проект выполняется двумя обучающимися и групповые - в проекте участвуют от трех обучающихся.

Предлагаемая типология проектов была разработана в 2000 г., когда только начинали развиваться и внедряться в образовательный процесс информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). За последние 10-15 лет российскими учеными было подготовлено несколько диссертационных работ, посвященных разработкам методик обучения иностранному языку и культуре посредством всевозможных ИКТ. Изучение корпуса работ показывает, что в центре внимания авторов были вопросы обучения языку и культуре на основе: а) блог-технологии (Павельева Т.Ю., 2010; Сысоев П.В., 2012; Ильина Е.А., 2014), б) вики-технологии (Сысоев П.В., 2012; Маркова Ю.Ю., 2012; Свиридов Д.О., 2016), сервиса «Твиттер» (Пустовалова О.В., 2012), подкастов (Соломатина А.Г., 2011; Сысоев П.В., 2013), языковых корпусов текстов (Сысоев П.В., 2010; Чернякова Т.А., 2012;

Рязанова Е.А., 2012; Дерябина И.В., 2013; Кокорева А.А., 2013). Анализ методик обучения показывает, что в зависимости от выбранной Интернет-технологии изменялся и предмет обучения (аудирование и говорение vs письменная речь или чтение; лексика vs грамматика или фонетика), и этапы реализации проектной методики.

В этой связи представляется необходимым дополнить существующую типологию еще одним типологическим признаком – платформой реализации Интернет-проекта. В таблице 6 представлены типы проектов по типологическому признаку «Интернет-технология реализации проектов»), а также их направленность.

Таблица 6

Типология проектов

Типологический признак	Типы проектов (по реализации на основе конкретной Интернет-технологии)	Методическая направленность
Платформа реализации Интернет-проекта	Проекты, реализуемые на основе блог-технологии	Развитие умений письма и чтения, формирование социокультурной компетенции
	Проекты, реализуемые на основе вики-технологии	Развитие умений письма и чтения, формирование социокультурной компетенции
	Проекты, реализуемые на сервисе подкастов	Развитие умений аудирования и говорения, формирование социокультурной компетенции
	Проекты, реализуемые с использованием языковых электронных корпусов	Формирование лексических и грамматических навыков речи

В зависимости от платформы реализации Интернет-проекта разные ученые выделяли разные по количеству и содержанию этапы и шаги выполнения проектов. Одной из первых работ отечественных методистов, посвященных этапам реализации проектной методики, была работа Е.С. Полат, в которой она выделила следующие этапы:

1. Определение типа проекта.
2. Определение темы проекта.
3. Определение количества участников проекта.
4. Определение проблемы проекта.
5. Постановка цели и задач проекта. Распределение задач по участникам проекта.
6. Работа участников над проектом (поиск необходимой информации, ее анализ, синтез, обобщение, классификация и т.п.).
7. Промежуточное обсуждение результатов проекта в группах.
8. Завершение работы над проектами.
9. Защита проектов.
10. Подведение итогов, оценка проектов, оценка работы обучающихся в группах над проектами (Полат Е.С., 2010: 357).

Как мы видим, предложенные Е.С. Полат (2000, 2010) этапы проведения проектов достаточно общие и могут служить основой для дальнейшей детализации, объединения и уточнения в зависимости от особенностей платформы реализации проектов, количества участников, вида проекта и т.п.

Следом за Е.С. Полат (2000) к вопросу выделения этапов проведения проектной работы обратились В.В. Сафонова и П.В. Сысоев. В Программах языковых элективных курсов по культуроведению Великобритании и США для школьников 10-11 классов ученые предложили семь этапов организации проектной работы:

- погружение школьников в проектную работу;
- определение этапов организации проекта, обсуждение цели и задач проекта, объема работы;
- подготовка фактического материала проекта, его поиск, сбор, анализ, синтез;
- непосредственно осуществление проекта;
- подготовка результата проекта (стенгазеты, доклада, презентации);
- защита проекта;
- оценка работы над проектом (Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2004: 76-77).

Разработанные В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым языковые элективные курсы ориентированы на учащихся 10-11-х классов (профильный уровень) средних общеобразовательных школ. Учащиеся владели английским языком на уровне В2. Этим объясняется тот факт, что предлагаемые этапы носят общедидактический характер и могут быть применены на практике в обучении учащихся и студентов проектам по любым предметам. Авторы не выделяли отдельных этапов или шагов, на которых проводилась бы работа по формированию языковых навыков речи (обучение и отработка новой лексики или изучение новых грамматических явлений). Отличительно, что В.В. Сафонова и П.В. Сысоев в своем алгоритме организации проектной деятельности на иностранном языке не отрицают возможности использования родного языка при обучении иностранному. Более того, авторы специально акцентируют внимание на необходимости использования родного языка при проведении культуроведческих проектов, когда язык (иностраный или родной) выступает не целью обучения, а средством речемыслительной деятельности.

На основе этапов реализации проектной работы, представленных в работах Е.С. Полат, В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева, многие авторы разрабатывали свои алгоритмы и технологии обучения, видоизменяя некоторые этапы в зависимости от платформы реализации проекта и типа проекта. В таблице 7 обобщены некоторые диссертационные исследования, в которых учеными предлагались методики обучения иноязычной лексике или грамматике на основе электронных корпусов текстов.

Таблица 7

Этапы обучения иноязычной лексике или грамматике на основе электронных корпусов текстов в работах отечественных исследователей

Автор	Чернякова Т.В. (2012)	Рязанова Е.А. (2012)	Дерябина И.В. (2013)	Кокорева А.А. (2013)
Предмет обучения	Лексические навыки	Грамматические навыки	Управление глаголов	Профессиональная лексика
Этапы обучения	Технологический этап	Установочный	Установка и планирование	Установочный
	Изучение запросов в корпусе текстов	Объяснение правил работы с электронным корпусом	Ознакомительно-технический	Информационная безопасность
	Обсуждение результатов поиска в корпусе текстов	Обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности обучающихся	Изучение запросов в корпусе текстов	Поисковый
	Знакомство с правилами	Составление плана работы	Обсуждение полученных результатов в группах	Изучающий
	Использование новых форм и конструкций в	Поиск информации в электронном	Изучение новых моделей управления	Дискуссионный

	коммуникативных заданиях	корпусе	глаголов	
	Рефлексия	Анализ результатов поиска	Использование новых моделей управления английских глаголов на практике в коммуникативных заданиях	Коммуникативный
	Оценка преподавателем	Изучение грамматических правил	Рефлексия	Рефлексивный
		Использование изученных правил на практике в коммуникативных ситуациях	Оценка преподавателем	Оценочный
		Рефлексия		
		Оценка преподавателем		

Анализ материалов таблицы 7 позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, очевидно, что в основу разработки этапов обучения лексике или грамматике на основе электронных корпусов легли этапы организации проектной работы, предложенные Е.С. Полат и В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым, многие из которых были видоизменены с целью более эффективной организации процесса обучения, учитывая специфику электронного корпуса текстов как Интернет-технологии.

Во-вторых, каждый из авторов акцентировал внимание на конкретных аспектах предлагаемой методики обучения в зависимости от специфики предмета обучения. Например, так как в центре внимания работ Е.А. Рязановой и И.В. Дерябиной было имплицитное овладение грамматическим

материалом, исследователи справедливо включили этап ознакомления студентов с дескриптивными правилами, что не раз поднималось в работах отечественных и зарубежных методистов, рассматривающих методики обучения иноязычной грамматике (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007; Соловова Е.Н., 2002; Сысоев П.В., 2007; Шамов А.Н., 2011). Работы же Т.В. Черняковой (2012) и А.А. Кокоревой (2013) посвящены формированию лексических навыков, а значит, представляется оправданным не включение этапа, посвященного ознакомлению с грамматическими правилами, в технологию обучения.

В-третьих, некоторые авторы включали этап, посвященный обсуждению вопросов обеспечения информационной безопасности обучающихся при работе с Интернет-корпусом текстов (Рязанова Е.А., 2012; Кокорева А.А., 2013). Нам представляется данный этап важным, несмотря на то, что в современных условиях учащиеся средних общеобразовательных школ и студенты вузов на повседневной основе работают в электронной среде. Данный этап не является объемным по затрате времени, но его важность не стоит недооценивать.

В-четвертых, все авторы выделяли два завершающих этапа – рефлексию учащихся/студентов и оценку проектов преподавателем. Эти этапы вполне традиционные, их дидактическая важность уже давно описана в методической литературе и не вызывает сомнений.

В-пятых, многие авторы в рамках предложенных алгоритмов обучения разрабатывали типологии упражнений по работе с электронным корпусом текстов.

В-шестых, практически все авторы указывали, что на процессуальном этапе обучения учащиеся и студенты будут использовать коммуникативные задания. Однако ни в одной из работ нам не встретились примеры таких коммуникативных заданий. Вместе с тем, такие коммуникативные задания

представляют особую важность, так как, выполняя такие задания, обучающиеся используют иностранный язык в реальных контекстах как средство общения.

На основе анализа приведенных выше технологий обучения лексической и грамматической сторонам речи на основе электронных корпусов тестов, а также учитывая специфику обучения письменной речи, в этой работе предлагается авторская методика обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» на основе корпусных технологий, включающая **13 этапов**. Подробнее рассмотрим каждый из них.

Этап 1. Ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями. Преподаватель показывает студентам, как пользоваться конкретным лингвистическим корпусом, как осуществлять поиск слов или коллокаций. Студенты заходят на сайт электронного корпуса и пробуют осуществить поиск, интерпретируют полученные данные поиска.

Этап 2. Обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет. В научной литературе последних лет достаточно подробно рассматривалась проблема необходимости обеспечения информационной безопасности участников Интернет-проектов (Сысоев П.В., 2011; Максаев А.А., 2015; Ежиков Д.А., 2013; Евстигнеева И.А., 2013; Свиридов Д.О., 2016). Преподаватель знакомит студентов с правилами обеспечения информационной безопасности при работе в сети Интернет с сетевыми электронными корпусами текстов. Студенты слушают рекомендации преподавателя.

Этап 3. Выбор темы проекта. В рамках изучаемой темы студенты выбирают тему предстоящего проекта – письменной работы (самостоятельно или из предложенных преподавателем тем).

Этап 4. Ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе. Преподаватель дает студентам перечень новых

лексических единиц, которые они должны самостоятельно изучить и использовать в письменной работе.

Этап 5. Ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов. Мы считаем необходимым непосредственно перед выполнением проекта ознакомиться с критериями оценки будущих письменных работ. Преподаватель знакомит студентов с критериями оценки письменных работ.

Этап 6. Поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов. Студенты получают задание, связанное с определением значения новых слов активного вокабуляра или изучением коллокаций. На тренировочных упражнениях они учатся использовать лингвистический корпус для овладения новой лексикой и изучения ее употребления. Студенты, используя программу конкорданс, выполняют поиск и изучают полученные данные лингвистического корпуса с целью определения значения поисковых слов или изучения коллокаций. Данный этап выполняется индивидуально.

Этап 7. Обсуждение результатов поиска. Студенты в малых группах или парах обсуждают полученные результаты поиска в лингвистическом корпусе. При возникновении спорных ситуаций в интерпретации или употреблении лексических единиц они могут проконсультироваться с преподавателем или воспользоваться электронными справочными ресурсами.

Этап 8. Выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц. Студенты используют новые слова и выражения в письменных коммуникативных заданиях (написание эссе, обзора, рецензии).

Этап 9. Взаимная оценка студентами письменных работ друг друга. В методической литературе последних лет, посвященной обучению учащихся и студентов письменной речи, особую популярность приобретает метод рецензирования (Мерзляков К.А., 2017; Сысоев П.В., Мерзляков К.А., 2017). Он заключается в том, что студенты сами оценивают письменные

работы друг друга по заранее обозначенным критериям прежде, чем их будет оценивать преподаватель. Преподаватель осуществляет мониторинг учебной работы студентов.

Этап 10. Обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ. После изучения и взаимной оценки письменных работ друг друга студенты в очной форме объясняют свои рекомендации друг другу. Преподаватель осуществляет мониторинг учебной работы студентов.

Этап 11. Доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки. Студенты дорабатывают свои письменные работы с учетом тех рекомендаций, которые они получили от одногруппников. Преподаватель осуществляет мониторинг учебной работы студентов.

Этап 12. Оценка преподавателем письменных работ студентов. Преподаватель оценивает письменные работы студентов.

Этап 13. Рефлексия студентов на участие в проектной работе. Студенты участвуют в обсуждении, какие аспекты работы с электронным лингвистическим корпусом у них были более или менее успешные и почему.

Схематично этапы обучения студентов написанию письменного высказывания на основе корпусных технологий могут быть представлены в виде таблицы 8.

**Этапы обучения студентов написанию письменного
высказывания на основе корпусных технологий**

Действия преподавателя	Действия студентов	Форма обучения
Этап 1. Ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями		
показывает студентам, как пользоваться конкретным лингвистическим корпусом, как осуществлять поиск слов или коллокаций	заходят на сайт электронного корпуса и пробуют осуществить поиск, интерпретируют полученные данные поиска	очно
Этап 2. Обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет		
знакомит студентов с правилами обеспечения информационной безопасности при работе в сети Интернет с сетевыми электронными корпусами текстов	слушают рекомендации преподавателя	очно
Этап 3. Выбор темы проекта		
предлагает студентам варианты тем письменной работы или же предлагает студентам самим сформулировать тему предстоящей письменной работы	выбирают тему письменной работы	очно
Этап 4. Ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе		
дает студентам перечень новых лексических единиц, которые	знакомятся с новыми	очно

они должны самостоятельно изучить и использовать в письменной работе	лексическими единицами	
Этап 5. Ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов		
знакомит студентов с критериями оценки письменных работ	знакомятся с критериями оценки письменных работ; задают вопросы	очно
Этап 6. Поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов		
дает задания, связанные с определением значения новых слов активного вокабуляра или изучением коллокаций	используя программу конкорданс, выполняют поиск и изучают полученные данные лингвистического корпуса с целью определения значения поисковых слов или изучения коллокаций	очно/заочно
Этап 7. Обсуждение результатов поиска		
осуществляет мониторинг учебной работы студентов	в малых группах или парах обсуждают полученные результаты поиска в лингвистическом корпусе	очно
Этап 8. Выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц		
осуществляет мониторинг учебной работы студентов	используют новые слова и выражения в письменных коммуникативных заданиях (написание эссе, обзора, рецензии)	заочно
Этап 9. Взаимная оценка студентами письменных работ друг друга		
осуществляет мониторинг учебной работы студентов	оценивают письменные работы друг друга по заранее обозначенным критериям	заочно

Этап 10. Обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ		
осуществляет мониторинг учебной работы студентов	объясняют свои рекомендации по доработке письменных работ друг другу	заочно
Этап 11. Доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки		
осуществляет мониторинг учебной работы студентов	дорабатывают свои письменные работы с учетом тех рекомендаций, которые они получили от одногруппников	заочно
Этап 12. Оценка преподавателем письменных работ студентов		
оценивает письменные работы студентов	-	заочно
Этап 13. Рефлексия студентов на участие в проектной работе		
осуществляет мониторинг рефлексии студентов	участвуют в обсуждении, какие аспекты работы с электронным лингвистическим корпусом у них были более или менее успешные и почему	очно

Предложенные этапы методики обучения студентов написанию письменного высказывания на основе корпусных технологий носят общий характер и в зависимости от опыта студентов использовать данную методику некоторые этапы могут быть опущены. В частности, этапы, связанные с обсуждением вопросов обеспечения информационной безопасности (этап 2).

Во время этапа 6 студенты могут выполнять следующие упражнения, направленные на овладение новой лексикой:

а) упражнения на определение значения новых лексических единиц в электронном корпусе текстов.

Задание. Изучите данные поиска в электронном корпусе и определите значение фразового глагола «testimony».

Corpus of Contemporary American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT CONTEXT +

FIND SAMPLE: 100 200 500 1000
PAGE: << < 1 / 161 > >>

CLICK FOR MORE CONTEXT [?] SHOW DUPLICATES

1	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	E. Theodore against the Daily Mirror newspaper. ⁶⁶ One of the exhibits is Carlin's trial testimony (Theodore had called him as a character witness).
2	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	Theodore had called him as a character witness). At the outset of his testimony , Carlin described his professional background: # Q. You are i
3	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	Kramer, and Gangs of New York? 5 # As Carlin indicated during his testimony in the Theodore case, the City Court could hear a case so long
4	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	. " 132 # The Southern District's case file includes selected portions of the testimony taken during the City Court proceedings, together with :
5	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	described in court as " dirty " 145 and sore-infested. ¹⁴⁶ # 6) During his testimony , Koistinen explained that he did not know the man who apj
6	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	... testified he could neither read nor write English; the difficulty in following his testimony given in broken English without the aid of an interp
7	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	Court "). Footnote # 67 Id. at 201-02. Despite Carlin's testimony , Theodore lost. On appeal, however, he was granted a new trial
8	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	was recuperating from his injuries. See S.D.N.Y. Case File, supra note 120 (testimony of Eino J. Koistinen, at 32). Carlin had used \$5.20 a day
9	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	a day. See, S.D.N.Y. Case File, supra note 120 (colloquy during testimony of AEL assistant to the port captain Louis C. Haggerty, Jr., at 90-95
10	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	120 (Final Judgment, dated Apr. 14, 1954). # 133 Id. (testimony of Eino J. Koistinen, at 25). # 134 Id. (cross-examination of
11	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	Koistinen for the period 12/15/45 to 3/18/46 "). # 136 Id. (testimony of George M. Marshall, Jr., at 69). Marshall was intensely questioned
12	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	George M. Marshall, Jr., at 77-78). # 137 Id. (testimony of Eino J. Koistinen, at 24). # 138 Id. (deposition
13	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	no response.) Footnote # 139 S.D.N.Y. Case File, supra note 120 (testimony of George M. Marshall, Jr., at 66-67) # 140 Id. (
14	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	of George M. Marshall, Jr., at 66-67) # 140 Id. (testimony of Eino J. Koistinen, at 26). # 141 According to Koistinen,
15	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	are drunk? " Id. at 47). # 142 Id. (testimony of Eino J. Koistinen, at 26). # 143 Id. (testimony
16	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	testimony of Eino J. Koistinen, at 26). # 143 Id. (testimony of Eino J. Koistinen, at 27). At the official exchange rate,
17	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	. See supra note 49. # 144 S.D.N.Y. Case File, supra note 120 (testimony of Eino J. Koistinen, at 26). # Although prostitution had been legal
19	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	of Eino J. Koistinen, at 4819). # 149 Id. (testimony of Eino J. Koistinen, at 30). # 150 Koistinen described this bit of
20	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	"). # 151 See, S.D.N.Y. Case File, supra note 120 (testimony of Eino J. Koistinen, at 31). According to the unidentified doctor who
21	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	Surgeon, " dated Feb. 7, 1946). # 152 Id. (testimony of Eino J. Koistinen, at 31). In addition to his foot pain
22	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A	B	C	regularly from hemorrhoids and hyperhidrosis (i.e., excessive sweating). Id. (testimony of Eino J. Koistinen, at 52-53). # 153 Id. (deposition

б) упражнения на определение значений фразовых глаголов.

Задание. Изучите данные поиска в электронном корпусе и определите значения фразового глагола «to put».

Corpus of Contemporary American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT CONTEXT +

FIND SAMPLE: 100 200 500 1000
PAGE: << < 1 / 1000 > >>

CLICK FOR MORE CONTEXT [?] SHOW DUPLICATES

1	2017	ACAD	Vanderbilt Law Review	A B C	death of another person (the statutory harm for the crime of murder). Put another way, regardless of whether the victim of the murder was a
2	2017	ACAD	Vanderbilt Law Review	A B C	other, definitively shows that secondary victims do not factor into differential punishment. # Put differently, although the commission of a crim
3	2017	ACAD	Vanderbilt Law Review	A B C	water supply would still would have occurred even if it was immediately remedied. # Put differently, while Ellen's offense raises the prospect
4	2017	ACAD	Vanderbilt Law Review	A B C	" mind " such that it would be intelligible to discuss its mental health. Put simply, it seems bizarre to attribute a literal " desire for vengeance "
5	2017	ACAD	Vanderbilt Law Review	A B C	" that Harold might have suffered by coming into possession of the marijuana. To put it in terms of Hampton's theory of expressive punishme
6	2017	ACAD	Vanderbilt Law Review	A B C	to the same extent he would have been had he not had unclean hands. Put differently, an offender seems to make a weaker " statement " abx
7	2017	ACAD	Vanderbilt Law Review	A B C	offense, but that victim explicitly disavows expressive and vengeance-based punishment on her behalf. Put simply, when a victim desires to sl
8	2017	ACAD	The Journal of Real Estate Research	A B C	reversion may be tempered by demolition costs. # The encumbrance that transmission line easements put on the land is diminished by gene
9	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A B C	unless her unregarded charms were requited by an accretion of ' dinner ' (phonetically put); the court erroneously interpreted the word as sho
10	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A B C	at the black market exchange rate, however, \$5.00 was worth 1,500 dinars.49 To put these figures into perspective, a three-room apartment
11	2017	ACAD	...nal of Maritime Law and Commerce	A B C	Koistinen to the hospital.150 # 8) At the hospital, Koistinen's foot was put into a cast.151 By the time of trial, Koistinen was still experiencing p
12	2017	ACAD	...and Human Services Administra...	A B C	helping to assure buy-in for the CP program. These partnerships with key stakeholders, put in place early in the pilot project, are key to the su
13	2017	ACAD	Public Contract Law Journal	A B C	are made without sufficient advance acquisition planning. Therefore, state and local lawmakers should put in place new mechanisms and pro
14	2017	ACAD	AI Magazine	A B C	property was sold this year after dissolution of the trust, and the money was put in a Roth-IRA. Which tax form(s) do I need to file? # We
15	2017	ACAD	The American Bankruptcy Law Journal	A B C	scholarly investigation back on the right track. # I. EARLIER THEORETICAL FRAMEWORK # To put the analysis of the more recent scholarship a
16	2017	ACAD	The American Bankruptcy Law Journal	A B C	priority rule, combined with discretion on the court to deviate from it, would put a lot of pressure on the court's ability to verify the relevant fa
17	2017	ACAD	The American Bankruptcy Law Journal	A B C	the highest bid among industry competitors is likely to come from the party who can put the assets to the highest valued use. The fact that a f
18	2017	ACAD	The American Bankruptcy Law Journal	A B C	current law, a bankruptcy judge is most likely to reject market valuations when, put plainly, " something doesn't smell right. " 44 Rejection of n
19	2017	ACAD	The American Bankruptcy Law Journal	A B C	are themselves likely to have trouble meeting their debt payments at the time assets are put up for sale as long as the shock that causes the
20	2017	ACAD	AI Magazine	A B C	example, knowledge representation techniques focus on formal semantics and flexibility of modeling frameworks and put less emphasis on a
21	2017	ACAD	AI Magazine	A B C	actual problem solving that requires efficient tools. Other communities such as planning and search put emphasis on efficiency of problem sc

в) упражнения на определение послелогов у глаголов.

Задание. Изучите данные поиска в электронном корпусе и определите, какой послелог используется с глаголом «to be convicted ...» в значении «быть обвиненным в чем-либо».

Corpus of Contemporary American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT CONTEXT +

FIND SAMPLE: 100 200 500 1000
PAGE: << < 1 / 132 > >>

CLICK FOR MORE CONTEXT [?] SHOW DUPLICATES

Line	Year	Source	Text	Convicted
1	2017	NEWS The Seattle Times	them," he said. # In addition to aggravated murder, Monfort was convicted of two counts of attempted first-degree murder for wounding Br	convicted
2	2017	NEWS Los Angeles Times	. # Kendrick faces a possible sentence of 21 years in prison if he is convicted , according to prosecutors. # Caption Kenneth Turan and Justin C	convicted
3	2017	NEWS Los Angeles Times	which you don't know the answer. The wrong answer could get your client convicted . # Later, when Reagan's national security advisor, Adm.	convicted
4	2017	NEWS Washington Times	4192437 # TULSA, Okla. (AP) - A jury has convicted a suburban Tulsa woman in the fatal shooting of her ex-husband and recommended the	convicted
5	2017	NEWS Omaha World-Herald	# This October 2014 photo provided by the California Department of Corrections and Rehabilitation shows convicted serial killer Charles Ma	convicted
7	2017	NEWS Omaha World-Herald	" # Today, few Omahans know that Manson, the infamous cult leader convicted of orchestrating the 1969 murders of actress Sharon Tate a	convicted
8	2017	NEWS Chicago Sun-Times	4192602 Ex-Tucson fire captain convicted of 3 murders # Former Tucson Fire Capt. David Watson, right, with	convicted
9	2017	NEWS Arizona Daily Star	Friday afternoon after deliberating since Thursday morning. # David Watson, 47, was convicted of one count of second-degree murder in th	convicted
10	2017	NEWS Los Angeles Times	African Americans after the Civil War ended in 1865. Johnson was impeached and almost convicted by Congress " for very good policy and r	convicted
11	2017	NEWS Los Angeles Times	included Bill and Hillary Clinton as investors. While more than a dozen people were convicted in the real estate inquiry, the president was ab	convicted
12	2017	NEWS cleveland.com	Crown Heights," a drama based on the true story of a man wrongly convicted of murder. # Watch clips from each of the films, above, and	convicted
13	2017	NEWS cleveland.com	, police in Brooklyn, N.Y., charge teenage immigrant Colin Warner with murder. Convicted for a crime he didn't commit, Colin spends years i	convicted
14	2017	NEWS Chicago Tribune	with, any sentence he receives for the sexual abuse allegations, should he be convicted of them. He also must serve three years of supervis	convicted
15	2017	NEWS Baltimore Sun	doctors opposed that idea. The other would impose stiff additional prison sentences on people convicted of a drug dealing offense involving	convicted
16	2017	NEWS Omaha World-Herald	Dakota officer with truck # TYNDALL, S.D. (AP) -- A jury has convicted an Iowa man of assaulting a South Dakota police officer with his vehicl	convicted
17	2017	NEWS Baltimore Sun	has featured many twists and turns. He went to trial in 2013 and was convicted by a jury of second-degree murder. At his sentencing, Judge	convicted
18	2017	ACAD Vanderbilt Law Review	when Lynch pulled the trigger. As a result, Calderon and Lynch were both convicted of criminal offenses. But while Calderon was convicted c	convicted
19	2017	ACAD Vanderbilt Law Review	, Calderon and Lynch were both convicted of criminal offenses. But while Calderon was convicted only of the Class A misdemeanor of " point	convicted
20	2017	ACAD Vanderbilt Law Review	, " punishable by no more than a year in prison, 1 Lynch was convicted of reckless manslaughter, a Class C felony that carries a maximum se	convicted
21	2017	ACAD Vanderbilt Law Review	a legislature would determine that all drunk drivers should be punished as severely as those convicted of vehicular homicide currently are.3	convicted
22	2017	ACAD Vanderbilt Law Review	particular offense that his assassin, James Earl Ray, was charged with and ultimately convicted of: namely, murder.147 Instead, what deteri	convicted

г) упражнения на определение значения коллокаций.

Задание. Осуществите поиск в электронном корпусе текстов и определите значения следующих коллокаций с существительным «mind»: «to bear in mind», «to cross your mind», «to put your mind to sth», «to read sb's mind», «to speak your mind».

Corpus of Contemporary American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT CONTEXT +

FIND SAMPLE: 100 200 500
PAGE: << < 1 / 8 > >>

CLICK FOR MORE CONTEXT [?] SHOW DUPLICATES

1	2017	SPOK	CNN: CNN Newsroom	A	B	C	, at least not publicly that it is at this point. In fact, bear in mind that, that a special envoy from China is actually heading to North
2	2017	SPOK	CNN: CNN Newsroom	A	B	C	such a calamitous dismissal of their previous leader. But at the same time, bear in mind , John, the country is headed for elections in 2018. So
3	2017	SPOK	Fox: Story: Maccallum	A	B	C	stability heading into the party congress. But it's also really important that we bear in mind that China is never going to have the same interest
4	2017	SPOK	CNN: CNN Newsroom	A	B	C	of England's capital, in and around the Oxford Street area before kickoff. Bear in mind , the allocation for the German club, before this particula
5	2017	SPOK	CNN: CNN's Amanpour	A	B	C	an exception with an attack such as this one. But it is important to bear in mind that Spain is different to other European countries in the sense
6	2017	SPOK	ABC: The View	A	B	C	the one that I focused in on because that matters. Like, well just bear in mind , my first husband was raised at the beach, and I was
7	2017	FIC	Bk:FoxingGeese	A	B	C	' # Dominic shrugged.' That's become a distinct possibility, Alex. Bear in mind that the family owes John Howard a great deal of money, and
8	2017	MAG	Slate Magazine	A	B	C	at least intellectually, that you were not responsible for this woman's accident. Bear in mind that you did the right thing in the moment by callin
9	2017	MAG	Jezebel	A	B	C	wish they weren't doing that. # One of the things America needs to bear in mind about race, among other things, is that you can't fix
10	2017	NEWS	Omaha World-Herald	A	B	C	read BBB reviews, which are posted on the company's BBB Business Profile, bear in mind that this is not an exact science, but a tool to help
11	2017	ACAD	Iowa Law Review	A	B	C	district court considers using the lodestar method in this manner, it will need to bear in mind the potential for abuse posed by coupon settleme
12	2017	ACAD	Journal of American Folklore	A	B	C	, # You will go a different way. # But he said # " Bear in mind that both of youse will be # Will be hunted down, 30
13	2017	ACAD	...Society. Transactions of the...	A	B	C	particularly problematic when seen in the light of Dewey's social ontology. If we bear in mind the distinction between instincts and habits as sk
14	2017	ACAD	Journal of Modern Literature	A	B	C	. But it is likely to pass unnoticed-has passed entirely unnoticed in Hemingway criticism-unless we bear in mind the only two other Hemingway
15	2017	ACAD	Journal of Modern Literature	A	B	C	most duplicitous. For the killers do indeed deliver on his title, if we bear in mind another sporting vocabulary, one specifically associated with N
16	2017	ACAD	The Hemingway Review	A	B	C	engaged depending on the language of the conversation or interaction. An important concept to bear in mind is that " the most used language
17	2017	ACAD	Diverse: Issues in Higher Education	A	B	C	to monitor the situation for details. # " Meanwhile, it is important to bear in mind that the Supreme Court just last year reaffirmed that the edu
18	2016	SPOK	PBS: PBS Newshour	A	B	C	's going to be? MARK-SHIELDS# Yes. Well, there's two things to bear in mind . Donald Trump has no public record, OK? So, he
19	2016	SPOK	NPR: Fresh Air	A	B	C	that very machinery that he has built up the party itself. But you must bear in mind that by 1962, there are many within the ranks of the party
20	2016	SPOK	Fox: Fox Hannity	A	B	C	governor. So he fills in a lot of the gaps for Donald. Also bear in mind that he's a solid conservative. it helps to really round out
21	2016	SPOK	Fox: On The Record: Susteren	A	B	C	n't even know what to make of this. Betsy. WOODRUFF# it's important to bear in mind just the enormous trust deficit between the Chicago Polic

д) упражнения на выявление различий в значениях фразовых глаголов.

Задание. Осуществите поиск в электронном корпусе и определите различия в значениях между формами фразового глагола «to build»: «to build in», «to build up», «build around», «build on», «buildup».

Corpus of Contemporary American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT CONTEXT +

FIND SAMPLE: 100 200 500
PAGE: << < 1/6 > >>

CLICK FOR MORE CONTEXT [?] SHOW DUPLICATES

1	2017	SPOK	Fox: Fox News Sunday	A B C	and we said what that was. And you don't want to sort of build in things that you're going to give away that you think are going to
2	2017	SPOK	NPR: Fresh Air	A B C	go from individual car radio, car radio, and all of these individual sounds build in and sort of layer into this one kind of collective song that eventually
3	2017	SPOK	NPR: Fresh Air	A B C	, then another person, then a lot of people. You'll hear that build in this recording. So this is from the soundtrack of "La La Land
4	2017	SPOK	NBC: Today Show	A B C	've been feeling worn down and sick in 2016. So I'm going to build in lots of immune boosting foods so that you are running on all silliness.
5	2017	FIC	Bk:Supernaturals	A B C	# Peterson shook his head and wondered what a joint like that would cost to build in today's dollars. All of this opulence from money provided by the
6	2017	MAG	MarketWatch	A B C	the overall plan. As you design your retirement plan, take the time to build in flexibility. It will help build peace of mind, and lead to a
7	2017	MAG	Huffington Post	A B C	zoning, skirt outdated community plans and cajole zone changes so they can continue to build in the name of increasing density to make housing aff
8	2017	MAG	Gizmodo	A B C	his Red Keep, he's released a behind-the-scenes look detailing how he created the build in Lego's digital designer program, and then put the whole t
9	2017	NEWS	Omaha World-Herald	A B C	land use committee, scoffed at the idea of a Trump hotel getting permission to build in his city, telling a CBS affiliate, "Good luck with that.
10	2017	NEWS	Chicago Tribune	A B C	Be U!!" # In between are 17 other daily instructions -- to build in time for sleep, to stay organized, to "be relentless."
11	2017	NEWS	Chicago Tribune	A B C	and export laws more favorable. He has threatened to penalize companies who don't build in the U.S. with a hefty border tax. # Chief executives Mar
12	2017	NEWS	OregonLive.com	A B C	a high of only 70. # The promised ridge of high pressure will quickly build in on Saturday night and give us a warm sunny day for Sunday with temper
13	2017	NEWS	Minneapolis Star Tribune	A B C	Unit. # Now flush with \$3.6 million from the Legislature, the DNR will build in new sections of the recreation area. # Starting in 2019, a new
14	2017	NEWS	OregonLive.com	A B C	Capris also battled harsh weather at work. "This was a rough winter to build in ," says Dustin, whose Newport-based firm specializes in sustainable c
15	2016	SPOK	PBS: PBS Newshour	A B C	of reach, numbers she hopes to change in the future. How do you build in resilience to face something like this? NANCY-SHAVER# Well, this is a --
16	2016	SPOK	CNN: CNN Live Event	A B C	to the other point we've been making, is that the program didn't build in a way in which you get the people in the audience to understand there
17	2016	SPOK	CNN: Dr. Drew	A B C	a 27-year-old. JACKSON# Well, therein lies the rub. However, if it's build in a way that you believe teens are going to be there, I mean
18	2016	FIC	Michigan Quarterly Review	A B C	real money exchanged for the counterfeit to bribe various Israeli government officials for permits to build in places no one else could. With the gover
19	2016	FIC	Analog	A B C	relax. We're bringing in the top people in the field. We'll build in triple redundancies, take no unnecessary risks." # "The whole thing is
20	2016	FIC	Appalachian Heritage	A B C	them away, encouraged by the gift of free land for those who committed to build in the new town that sprouted in a cornfield two miles away. # "
21	2016	MAG	Vanity Fair	A B C	is being crushed, its fighters are in retreat and the caliphate it sought to build in the image of a bygone glory is crumbling." # "The biggest

Corpus of Contemporary American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT CONTEXT +

FIND SAMPLE: 100 200 500 1000
PAGE: << < 1/30 > >>

CLICK FOR MORE CONTEXT [?] SHOW DUPLICATES

1	2017	SPOK	NPR: Morning Edition	A B C	. So he has relations on Capitol Hill, something that Tillerson didn't really build up with. He also seems to have a very good relationship with Trump
2	2017	SPOK	CBS: Face The Nation	A B C	wrote this week about an effort by Senator Rubio and Senator Lee to try to build up that -- the families at the lower end of this. Why was there
3	2017	SPOK	NPR: Fresh Air	A B C	I know boxing is different and part of it - part of the way you build up a fight is by this kind of thing. But he really took it
4	2017	SPOK	NPR: Fresh Air	A B C	. And he thought that if he got hit in the head enough he could build up resistance, like, you know, calluses. And, you know,
5	2017	SPOK	NPR: Fresh Air	A B C	long run. DAVE-DAVIES# Right, right. You don't - you don't build up calluses in the brain. That's not the way the science works.
6	2017	SPOK	NPR: Embedded	A B C	plan. KELLY-MCEVERS# So does the fact that Reagan spent a lot of money to build up the military. Again, starting to sound a little familiar. (SOUN
7	2017	SPOK	CNN: CNN Newsroom	A B C	within the government, continue this nationalistic trend within the culture here, continue to build up the military -- kind of trying to get China to cor
8	2017	SPOK	NPR: Fresh Air	A B C	, but they like it - like, they start to kind of - you build up a - sort of a - you metabolize it in a certain way,
10	2017	SPOK	Fox: Media Buzz	A B C	. This is going to come in, start to slowly build, slowly build up , slowly build up since last night, and this is where we stand
11	2017	SPOK	Fox: Media Buzz	A B C	going to come in, start to slowly build, slowly build up, slowly build up since last night, and this is where we stand right now across the
12	2017	SPOK	Fox: On The Record: Baier	A B C	going to let other countries take our jobs any longer. We are going to build up our great military. We are going to build it up. We are
13	2017	SPOK	Fox: O'Reilly Factor	A B C	that with Toyota, \$10 billion, Ford Motor. These numbers are starting to build up in terms of jobs saved. O'REILLY# All right. But you're a
14	2017	SPOK	Fox: Tucker Carlson Tonight	A B C	not as legally binding as an executive order, putting in motion his plan to build up the nation's military. And one day after calling off their meeting ;
15	2017	SPOK	CBS: Face The Nation	A B C	sanctions that you could put in place. Second, we need to continue to build up our defenses and our presence in the region. Third, there is importa
16	2017	SPOK	CBS: Face The Nation	A B C	seconds, defense spending, too, a conflict there maybe. GRAHAM# I will build up the military, because we are in danger, but I will not do
17	2017	SPOK	CBS: Face The Nation	A B C	which we learned, once we gave them those grants, they immediately began to build up an infrastructure to oppose Netanyahu in Israel. This is no
18	2017	SPOK	NBC: Today Show	A B C	, she started doing this, you know, start light and then kind of build up -- DYLAN-DREYER# Okay. AL ROKER: Okay. BEN-BRUNO# -- over time.
19	2017	SPOK	ABC: 20/20	A B C	the hole. ACTOR-PLAYING-KENN# We spent the next couple of minutes kind of trying to build up our courage. ACTOR-PLAYING-TIFF# No, please. A
20	2017	FIC	Bk:StrippedBare	A B C	's history, I was balancing on barbed wire there. # Louise paused to build up steam. "You should supervise her better. She needs -" #
21	2017	FIC	Bk:NantucketGrand	A B C	shot in into' Sconset, Jared fell back and let the distance between them build up . There weren't many people living out at the east end of the
22	2017	FIC	Bk:CarlWebersKingpins	A B C	to open the towing shop, and money they comped back was used to help build up our part of Goodman. Man, it was rumors that my grandpops we

§2.3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА» ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЯ

В третьем параграфе второй главы будет описана подготовка, этапы проведения и результаты экспериментального обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Экспериментальное обучение было проведено с целью определения эффективности разработанной автором методики обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий. Оно позволило проверить рабочую гипотезу исследования: обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию будет эффективным, если разработка методики обучения строится с учетом:

- дидактических свойств и методических функций корпусных технологий: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ;

- содержания обучения письменному иноязычному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика»;

- психолого-педагогических условий (1) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий; 2) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше; 3) сформированность у студентов ИКТ-компетентности; 4) сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности; 5) следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий);

- отдельно выделенных этапов обучения (а) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; б) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; в) выбор темы проекта; г) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; д) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; е) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; ж) обсуждение результатов поиска; з) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; и) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; к) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; л) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; м) оценка преподавателем письменных работ студентов; н) рефлексия студентов на участие в проектной работе).

С целью проверки рабочей гипотезы исследования в рамках эксперимента решалось несколько задач:

- определение исходного уровня владения профессионально ориентированной письменной речью студентами-журналистами в контрольной и экспериментальной группах;

- обучение студентов-журналистов экспериментальной группы письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий; обучение студентов-журналистов контрольной группы по традиционной методике;

- определение конечного уровня владения профессионально ориентированной письменной речью студентами-журналистами в контрольной и экспериментальной группах;

- проведение статистической обработки результатов экспериментального обучения;

- осуществление анализа и обсуждения статистической обработки результатов эксперимента.

Апробация разработанной авторской методики обучения студентов-журналистов письменному иноязычному высказыванию проходила в течение одного цикла длительностью 1 учебный год – с сентября 2018 г. по май 2019 г. включительно – на базе кафедры иностранных языков Института международного образования Московского педагогического государственного университета и кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Участниками экспериментального обучения выступили сорок восемь студентов второго курса направления подготовки «Журналистика» (степень бакалавра). Уровень владения английским языком студентами-журналистами соответствовал пороговому уровню В1.

Исследование включало три этапа: а) констатирующий; б) формирующий и в) контрольный.

На констатирующем и контрольном этапах студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено выполнить шесть письменных заданий:

- аналитический отчет о мероприятии;
- пресс-релиз для проведения мероприятия;
- журналистское расследование;
- репортаж;
- рецензию;
- статью для блога.

Время выполнения шести заданий составляло 2,5 часа. Студентам разрешено было пользоваться компьютером и Интернетом для сбора соответствующей информации. Студентам не разрешено было использовать электронные справочные ресурсы.

При оценке письменных работ преподаватель руководствовался следующими критериями:

- содержание работы;

- структура работы;
- лексическое оформление работы;
- грамматическое оформление работы;
- стиль.

Результаты письменных работ были закодированы с целью последующей статистической обработки данных. Для статистического анализа был использован *t*-критерий Стьюдента. Этот метод статистического анализа данных позволяет выявить статистическую значимость при сравнении результатов контрольного и формирующего срезов в двух группах на констатирующем и контрольном этапах проведения эксперимента, а также сопоставить группы между собой. Т-критерий Стьюдента дает возможность показать различия в средних величинах \bar{X} и \bar{Y} двух выборок X и Y. Выборки могут быть двух видов: связанные и несвязные. Если сравниваются результаты одной и той же выборки (студентов одной и той же группы до и после эксперимента), то речь идет о связанных выборках. Если же сравниваются результаты разных выборок (контрольной и экспериментальной групп студентов) до или после эксперимента, тогда речь идет о несвязных выборках. В данном исследовании с целью определения эффективности предлагаемой методики будут использоваться и связанные, и несвязные выборки. Метод статистической обработки данных *t*-критерий позволяет увидеть статистическую значимость в различиях между результатами экспериментальной и контрольной групп или ее отсутствие. Если статистическая значимость показывается, это означает, что предлагаемая методика обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий является более эффективной, чем традиционная методика. Если же данный метод статистической обработки данных не выявляет статистически значимых различий между результатами обеих групп, это означает, что экспериментальная методика обучения не обладает преимуществами по сравнению с традиционным обучением.

Следующая формула позволяет рассчитать t -критерий Стьюдента:

$$Sd = \sqrt{S_x^2 + S_y^2},$$

где \bar{X} и \bar{Y} - данные двух выборок.

В работе целенаправленно были сформированы контрольная и экспериментальная группа с равным количеством студентов (24 человека) для того, чтобы выборки можно было считать равнозначными.

$d_i = x_i - y_i$ - разности между значениями X и Y .

$$t_{эм} = \bar{d} / Sd.$$

где \bar{d} - среднее разностей.

$$\bar{d} = \sum \frac{d_i}{n} = \sum \frac{x_i - y_i}{n}.$$

Sd рассчитывается по формуле:

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n \cdot (n - 1)}}.$$

При статистической обработке данных в рамках нашего диссертационного исследования с целью расчета t -критерия Стьюдента использовалось программное обеспечение Microsoft «Excel».

Говоря о значении критерия t , необходимо принимать во внимание уровень значимости p , или p -значение, которое обычно используется для проверки гипотез исследования. При расчете t -критерия и p -значения принято формулировать нулевую гипотезу, которая заключается в предположении, что контролируемый метод обучения не будет оказывать никакого влияния на результат. В рамках нашего исследования нулевая гипотеза будет иметь следующую формулировку: «Обучение студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий не окажет существенного влияния на результат обучения по сравнению с традиционной

методикой». Альтернативная гипотеза – это то предположение, которое подтверждается при несостоятельности нулевой гипотезы. В рамках нашего исследования альтернативная гипотеза совпадает с гипотезой исследования и заключается в предположении о том, что обучение студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию будет эффективным, если разработка методики обучения строится с учетом:

- дидактических свойств и методических функций корпусных технологий: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ;

- содержания обучения письменному иноязычному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика»;

- психолого-педагогических условий (1) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий; 2) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше; 3) сформированность у студентов ИКТ-компетентности; 4) сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности; 5) следование выделенным этапам обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий);

- отдельно выделенных этапов обучения (а) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; б) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; в) выбор темы проекта; г) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; д) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; е) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; ж) обсуждение результатов поиска; з) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; и) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; к) обсуждение студентами рекомендаций по доработке

письменных работ; л) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; м) оценка преподавателем письменных работ студентов; н) рефлексия студентов на участие в проектной работе).

В статистике выделяется три уровня значимости, с которыми принято сравнивать р-значение. К ним относятся: 0,005; 0,01; 0,05. Результаты анализа считаются статистически значимыми (обработка данных выявила различия между двумя выборками), если $p \leq 0,05$. При $p \geq 0,05$ результаты считаются статистически не значимыми. Это означает, что данный метод статистической обработки данных не выявил различий между двумя выборками.

Материалы статистической обработки результатов констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах изложены в таблице 9.

Таблица 9.

Результаты статистической обработки данных констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах

№	Задание для оценивания	Средний балл (контр. группа)	Средний балл (экспер. группа)	t критерий Стьюдента	p-значение
1	Написание аналитического отчета о мероприятии	3,72	3,65	0,30	0,718
2	Написание пресс-релиза для проведения мероприятия	4,31	4,31	0	1,00
3	Написание журналистского расследования	2,95	3,05	1,36	0,158
4	Написание репортажа	3,00	2,87	1,24	0,142
5	Написание рецензии	3,00	3,10	0,54	0,568
6	Написание статьи для блога	3,65	3,41	0,38	0,399

Материалы таблицы 9 показывают, что использование *t*-критерия Стьюдента для сравнения результатов констатирующего среза между студентами контрольной и экспериментальной групп направления подготовки «Журналистика» до участия в экспериментальном обучении не выявило различий, которые были бы статистически значимыми. Р-значение по всем шести заданиям, представленным в тесте, было $> 0,05$. При этом средние баллы в обеих группах были «хорошо» и «удовлетворительно». Подобные результаты можно трактовать следующим образом. Студенты направления подготовки «Журналистика» в ходе обучения на 1-м курсе вуза уже изучали написание письменных высказываний в некоторых жанрах, написанию в которых обучаются повторно на иностранном языке на дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения». Примером тому может служить написание пресс-релиза мероприятия или эссе. Вместе с тем, достаточно низкие результаты по другим четырем заданиям свидетельствуют о том, что, во-первых, до экспериментального обучения в целом студенты были не знакомы с форматом конкретного письменного документа, а, во-вторых, далеко не все студенты владели иностранным языком на уровне B1. Это повлияло на снижение общей оценки за выполнение заданий.

Формирующий этап экспериментального обучения продолжался с сентября 2018 по май 2019 г. Трудоемкость обучения составляла одну пару в неделю продолжительностью 1,5 часа. Студенты контрольной и экспериментальной групп на занятиях по дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения» использовали следующие пособия: N. Ceramelia, E. Lee. Cambridge English for the Media. Cambridge: Cambridge University Press, 2008; A. Doff, C. Thaine, H. Puchta, etc. Empower. Advanced Student's Book: With Online Access. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

Студенты экспериментальной группы также выполняли письменные задания согласно предлагаемой методике (алгоритм обучения представлен в

пункте 2.2 настоящего исследования) в аудиторное и внеаудиторное время на основе корпусных технологий. В таблице 10 представлено содержание обучения студентов-журналистов, обучающихся в обеих группах.

Таблица 10.

**Содержание обучения иноязычным письменным высказываниям
студентов направления подготовки «Журналистика» на основе
корпусных технологий**

Месяц	Тема	Умения письменной речи, развиваемые в рамках учебного раздела	Лексика для изучения на основе корпусных технологий
Сентябрь 2018	Изучение английского языка как иностранного	<ul style="list-style-type: none"> - умение выразить свое мнение в письменном виде (выразить согласие/несогласие по обсуждаемому вопросу; - умение принять участие в форуме (написать комментарии, аргументировать свою точку зрения...); - умение дать советы по поводу изучения английского языка; - умение написать репортаж на тему 	To brush up (to mu Arabic), to get accustomed to sth, to get to grips with sth, to have an ear for (languages), to immerse yourself in sth, to keep at sth, to pick up (phrases), to put sth into practice, to struggle with sth
Октябрь 2018	Описание чувств, связанных с экстремальным опытом и чрезвычайными жизненными ситуациями	<ul style="list-style-type: none"> - умение аргументировать свою позицию выбора мероприятий при составлении программы для студентов по обмену; - умение составить программу в группе студентов; - умение написать отзыв на предложенную программу; - умение написать отчет о проведении мероприятий, оценить положительные и 	To bombard (sb)with, to bring out (the best/worst in sb), to come across (to sb), to cut (sb) off, to fit in, to go on about sth, to hold (sb) back, to relate (sb), to run (sb) down, to slip out

		отрицательные стороны	
Ноябрь 2018	Опыт путешествий и приключений	- умение написать статью для блога о путешествиях; - умение написать отзыв и комментарии для сайта путешествий	Word power: Idioms: Landscapes: To be a slippery slope, to be on the rocks, to be swamped, to get the lie of the land
Декабрь 2018	Память. Инстинкты. Талант	- умение составить план и вопросы для интервью; - умение делать записи во время интервью; - умение написать статью с цитатами из интервью	To bear in mind, to cross your mind, to put your mind to sth, to read sb's mind, to speak your mind
Февраль 2019	Честность. Преступления и наказания	- умение написать эссе об увольнении работников без объяснения причины; - умение описать мнение об этой проблеме двух сторон этого процесса (работника и работодателя), а также умение выразить и обосновать свою позицию	To arrest on suspicion of, to be convicted of, to be found guilty of, to give testimony in court, to plead guilty to, to show evidence in court
Март 2019	Перспективы и возможности в жизни	- умение составить CV; - умение написать сопроводительное письмо	Can't believe my eyes, to get sb's back up, to get on sb's nerves, to grin and bear it
Апрель 2019	Способы общения в современном мире	- умение написать пресс-релиз для проведения мероприятия; - умение составить план мероприятия; - умение обсудить на форуме основные пункты предложенного плана и обосновать свою позицию; - умение написать отзыв о проведении мероприятия и разместить его на сайте	To keep in touch, to chat, to communicate face-to-face
Май 2019	Городская	- умение написать эссе и	To build up into,

	жизнь	принять участие в обсуждении на форуме	to build around, to build in, to build on, to build up
--	-------	--	--

На контрольном этапе эксперимента студентам-журналистам контрольной и экспериментальной групп было предложено выполнить те же задания на написание шести письменных работ. Результаты контрольного среза представлены в таблице 11.

Таблица 11.

Результаты статистической обработки данных экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах

№	Критерии оценки	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		t-критерий	p-значение	t-критерий	p-значение
1	Написание аналитического отчета о мероприятии	4,03	$p \leq 0,05$	6,18	$p \leq 0,05$
2	Написание пресс-релиза для проведения мероприятия	7,00	$p \leq 0,05$	7,00	$p \leq 0,05$
3	Написание журналистского расследования	4,40	$p \leq 0,05$	5,16	$p \leq 0,05$
4	Написание репортажа	5,08	$p \leq 0,05$	6,12	$p \leq 0,05$
5	Написание рецензии	6,62	$p \leq 0,05$	6,70	$p \leq 0,05$
6	Написание статьи для блога	4,12	$p \leq 0,05$	5,98	$p \leq 0,05$

Данные таблицы 11 свидетельствуют о том, что студенты как контрольной, так и экспериментальной групп овладели контролируемыми аспектами содержания обучения. В ходе традиционного и экспериментального обучения в вузе студенты научились писать аналитические отчеты о прошедших мероприятиях, пресс-релизы для

проведения мероприятий, описывать журналистские расследования, репортажи, рецензии и статьи для блога. Для выявления эффективности предлагаемой методики были сопоставлены результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах (табл. 12).

Таблица 12.

Результаты сопоставления данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

№	Критерии оценки	Средний балл (контр. группа)	Средний балл (экспер. группа)	t - критерий Стьюдента	p-значение
1	Написание аналитического отчета о мероприятии	4,16	4,86	0,30	$\leq 0,05$
2	Написание пресс-релиза для проведения мероприятия	5	5	0	1,00
3	Написание журналистского расследования	3,98	4,44	4,36	$\leq 0,05$
4	Написание репортажа	3,74	4,58	0,78	$\leq 0,05$
5	Написание рецензии	4,74	4,8	0,12	0,144
6	Написание статьи для блога	4,38	4,92	0,56	$\leq 0,05$

Данные таблицы 12 свидетельствуют о следующем. Несмотря на то, что студенты обеих групп овладели контролируемыми аспектами содержания обучения на статистически значимом уровне, при сопоставлении результатов экспериментального среза между контрольной и экспериментальной группами статистические различия в пользу экспериментальной группы наблюдались по ряду умений. В частности, по написанию аналитического отчета о мероприятии ($t = 0,3$ при $p \leq 0,05$),

журналистского расследования ($t = 4,36$ при $p \leq 0,05$), репортажа ($t = 0,78$ при $p = \leq 0,05$) и статьи для блога ($t = 0,56$ при $p = \leq 0,05$). Особый интерес вызывают результаты обучения написанию пресс-релиза и рецензии. Статистическая обработка данных не выявила различий между результатами в обеих группах по написанию пресс-релиза ($t = 0$ при $p = 1,00$) и рецензии ($t = 0,12$ при $p = 0,144$). Это можно объяснить тем, что, во-первых, умения по написанию пресс-релиза и рецензии являются относительно легкими по сравнению с другими умениями письменной речи, развиваемыми в ходе экспериментального обучения. Во-вторых, эти умения могли перенестись с родного языка на иностранный язык.

Графически результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах представлены на рисунке 4.

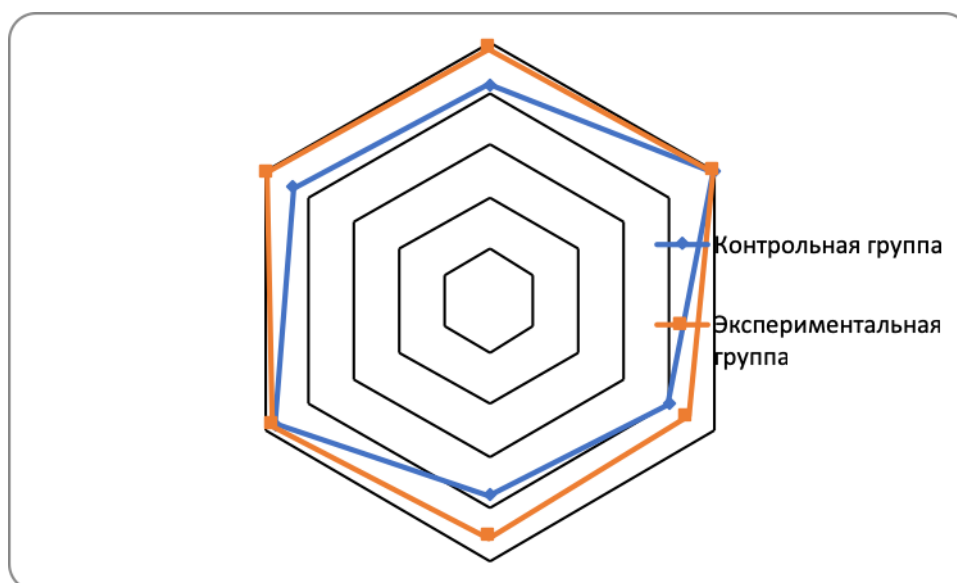


Рис. 4. Результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах

Результаты проведенного эксперимента доказали эффективность предлагаемой методики обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий и подтвердили альтернативную гипотезу исследования, заключающуюся в

предположении о том, что обучение студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию будет эффективным, если разработка методики обучения строится с учетом:

- дидактических свойств и методических функций корпусных технологий: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ;

- содержания обучения письменному иноязычному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика»;

- психолого-педагогических условий (1) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий; 2) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше; 3) сформированность у студентов ИКТ-компетентности; 4) сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности; 5) следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий);

- отдельно выделенных этапов обучения (а) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; б) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; в) выбор темы проекта; г) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; д) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; е) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; ж) обсуждение результатов поиска; з) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; и) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; к) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; л) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; м) оценка преподавателем письменных работ студентов; н) рефлексия студентов на участие в проектной работе).

Методические рекомендации по интеграции корпусных технологий в обучении студентов письменному иноязычному высказыванию

Проведение экспериментального обучения, а также анализ и интерпретация полученных данных позволяют обратить внимание на некоторые аспекты обучения, которые должны приниматься во внимание при планировании обучения иноязычному письменному высказыванию студентов или учащихся средней школы на основе корпусных технологий.

- **Сложный язык многих онлайн-корпусов.** Одна из самых распространенных проблем, с которой мы столкнулись в процессе реализации предлагаемой методики обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий, заключается в сложном языке текстов, представленных в корпусе. Иными словами, современные языковые корпуса включают в себя электронные аутентичные тексты, язык которых не всегда понятен обучающимся. В этой ситуации обучающимся рекомендуется использовать те онлайн-корпуса, в которых можно ограничить зону поиска, а также использовать Британский национальный корпус, созданный для учебных целей Издательством Оксфордского университета.

- **Низкий уровень владения обучающимися иностранным языком.** Предлагаемая методика разработана и ориентирована на студентов с уровнем владения иностранным языком, соответствующим уровню B1 и выше по общеевропейской шкале уровней владения ИЯ. На практике же оказывается, что далеко не все студенты могут владеть иностранным языком на таком уровне, особенно в региональных вузах. Низкий уровень владения иностранным языком не позволяет студентам самостоятельно извлекать значения изучаемых новых лексических единиц из базы корпуса. В этой связи рекомендуется или организовывать работу обучающихся в мини-группах с группированием по принципу «сильный» + «слабый»

обучающийся, или же выбирать онлайн-корпуса с ограниченной коллекцией текстов.

- Наличие обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком в одной группе. При обучении довольно часто возникают ситуации, когда в одной группе оказываются обучающиеся с разным уровнем владения английским языком: от А1 до В1. В этой связи преподавателю нужно группировать студентов таким образом, чтобы в мини-группах были обучающиеся как хорошо владеющие иностранным языком, так и те, которые еще не достигли желаемого уровня. Кроме того, в связи с этим преподаватель должен разрабатывать соответствующие задания для обучающихся таким образом, чтобы каждый был задействован в процессе обучения.

- Использование корпуса параллельных текстов и электронных словарей. Разработанная методика ориентирована на использование монолингвальных английских корпусов. Однако опыт показывает, что обучающиеся нередко предпочитают использовать или корпуса параллельных текстов, или электронные словари для уточнения значения новых слов. В зависимости от ситуации и уровня владения иностранным языком обучающихся им можно разрешить использовать другие виды корпуса наряду с монолингвальными корпусами.

- Использование родного языка на занятиях. Многие ученые до сих пор спорят над тем, стоит ли разрешать студентам использовать родной язык на занятиях по иностранному языку. В данном исследовании мы считаем, что если студенты испытывают в этом потребность, особенно когда уровень владения иностранным языком у них достаточно низкий, то нельзя ограничивать их использовать родной язык. Родной язык позволит лучше и быстрее овладеть значениями новых лексических единиц, культурными концептами, позволит избежать построения ложных стереотипов и недопонимания.

- Сроки выполнения письменных работ. Опыт реализации проектной методики на основе корпусных технологий показал, что студенты по-разному подходят к вопросу соблюдения сроков выполнения работ. Одни это делают достаточно быстро, другие – оттягивают. В данном случае необходимо преподавателю четко оговаривать сроки выполнения и сдачи письменных работ. В тех случаях, когда студенты не задействованы в групповой работе и некоторые нуждаются в дополнительном времени для выполнения работ, в частном порядке такое время им можно дать.

- Грамматическая правильность речи или полнота письменного высказывания. Одна из важных проблем, с которой мы столкнулись при проведении экспериментального обучения, связана с тем, что студенты-журналисты на родном языке привыкли достаточно развернуто писать. Более того, их нередко этому обучают и призывают это делать. Однако экспериментальное обучение показало, что студенты, которые на родном языке могут писать развернутые высказывания, при выполнении письменных заданий на иностранном языке испытывали боязнь сделать грамматические и лексические ошибки. Это нередко приводило к тому, что студенты писали небольшие по объему тексты. Преподавателю можно порекомендовать на стадии выполнения тренировочных заданий не принимать во внимание грамматические ошибки студентов, чтобы они спокойно могли полно излагать свои мысли и идеи.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертационной работы были решены четвертая и пятая задачи исследования.

Во-первых, в диссертации была разработана модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий. Модель состоит из четырех последовательных блоков: предпосылки, целевой блок (цель и задачи), теоретический блок (подходы и принципы обучения), технологический блок (психолого-педагогические условия обучения студентов-журналистов, содержание обучения, методы, средства и организационные формы обучения студентов-журналистов, этапы обучения студентов), оценочно-результативный блок (результат обучения студентов).

Целевой блок включает предпосылки, к которым относятся современные требования ФГОС ВО по направлению подготовки «Журналистика»; социальный заказ на подготовку журналистов, владеющих иностранным языком для профессионального общения; противоречия между лингводидактическим потенциалом корпусных технологий и их использованием в методике обучения иностранным языкам.

В качестве основной цели обучения выступает обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий. Данная цель разбивается на ряд задач, соответствующих обучению написанию студентов-журналистов иноязычных письменных высказываний в различных жанрах журналистики.

Теоретический блок предлагаемой модели включает подходы и соответствующие им принципы обучения. В основе модели лежат такие подходы к обучению иноязычному письменному высказыванию студентов-журналистов, как: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, интегрированное предметно-языковое обучение. Данные подходы реализуются на практике с помощью

ряда дидактических (принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип активности, принцип сознательности, принцип доступности, принцип повторности принцип информатизации образования, принцип наглядности) и методических (принцип аппроксимации учебной деятельности, принцип ситуативно-тематической организации обучения, принцип коммуникативной направленности, принцип учета специфики будущей профессиональной деятельности) принципов.

Технологический блок модели обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий включает такие компоненты, как: психолого-педагогические условия обучения, методы и средства обучения, формы обучения, содержание обучения и этапы обучения. Варьируемой переменной (контролируемым средством обучения) выступает использование в обучении корпусных технологий, которые используются совместно с коммуникативным методом, методом проектов и методами контроля. Содержание обучения студентов направления подготовки «Журналистика» определяется спецификой будущей профессиональной деятельностью выпускников. Организационные формы: очная аудиторная и внеаудиторная формы обучения. В качестве психолого-педагогических условий обучения студентов направления подготовки «Журналистика» на основе корпусных технологий выступают: а) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий; б) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше; в) сформированность у студентов ИКТ компетентности; г) сформированность у преподавателя ИКТ компетентности; д) следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий. Учет вышеобозначенных психолого-педагогических условий обучения приведет к эффективности предлагаемой автором методики обучения, которая состоит из тринадцати этапов.

Оценочно-результативный блок модели включает критерии и показатели оценки обученности студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Во-вторых, в данной главе были разработаны и описаны этапы обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий: 1) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; 2) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; 3) выбор темы проекта; 4) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; 5) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; 6) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; 7) обсуждение результатов поиска; 8) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; 9) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; 10) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; 11) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; 12) оценка преподавателем письменных работ студентов; 13) рефлексия студентов на участие в проектной работе. В диссертации подробно представлены функции преподавателя и студентов на каждом этапе обучения.

В-третьих, с целью проверки эффективности представленной в работе методики обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий было проведено экспериментальное обучение, в ходе которого была доказана гипотеза, заключающаяся в предположении, что обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий будет эффективным, если разработка методики обучения строится с учетом:

- дидактических свойств и методических функций корпусных технологий: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ;

- содержания обучения письменному иноязычному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика»;

- психолого-педагогических условий (1) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий; 2) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше; 3) сформированность у студентов ИКТ-компетентности; 4) сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности; 5) следование выделенным этапам обучения письменному высказыванию на основе корпусных технологий);

- отдельно выделенных этапов обучения (а) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; б) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; в) выбор темы проекта; г) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; д) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; е) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; ж) обсуждение результатов поиска; з) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; и) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; к) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; л) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; м) оценка преподавателем письменных работ студентов; н) рефлексия студентов на участие в проектной работе).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего диссертационного исследования - научное обоснование, разработка и экспериментальная проверка методики обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

В результате работы была подтверждена гипотеза настоящего исследования, заключающаяся в предположении, что обучение студентов направления подготовки «Журналистика» письменному иноязычному высказыванию на основе корпусных технологий будет эффективным, если разработка методики обучения строится с учетом:

- дидактических свойств и методических функций корпусных технологий: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ;

- содержания обучения письменному иноязычному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика»;

- психолого-педагогических условий (1) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий; 2) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне B1 и выше; 3) сформированность у студентов ИКТ-компетентности; 4) сформированность у преподавателя ИКТ-компетентности; 5) следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий);

- отдельно выделенных этапов обучения (а) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; б) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; в) выбор темы проекта; г) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе;

д) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; е) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; ж) обсуждение результатов поиска; з) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; и) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; к) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; л) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; м) оценка преподавателем письменных работ студентов; н) рефлексия студентов на участие в проектной работе).

К основным выводам работы можно отнести следующие.

Во-первых, в работе было определено содержание обучения иноязычному письменному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика», которое включает инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент характерен большинству гуманитарных направлений подготовки и включает развитие умений написания письма личного характера, эссе, реферата, текста доклада, заполнения анкеты. Вариативный компонент, отражающий специфику профессиональной деятельности журналиста, включает обучение развитию следующих умений: а) информационные жанры: вести хронику событий, информационную корреспонденцию, написания заметок, информационного отчета, информационного интервью, репортажа, некролога, составления блиц-опроса; б) аналитические жанры: составлять аналитический отчет, аналитический опрос, вести аналитическую корреспонденцию, подготовки аналитического интервью, написания материала в жанре беседы, комментариев, рецензии, статьи, журналистского расследования, обозрения, материала в жанре обзора СМИ, прогноза, аналитического пресс-релиза.

Во-вторых, в работе было рассмотрено понятие «корпусные технологии» и определены их дидактические свойства и соответствующие методические функции. Корпусные технологии представляют собой различные типы массивов текстов, объединенных в единую электронную систему по конкретному типологическому признаку. В качестве наиболее

распространенных типологических признаков выступают: тип языковых данных, разметка, язык, регистр, цель создания корпуса, хронологический признак, индексация, характер разметки, назначение корпуса, способ существования корпуса и разметка. Корпусные технологии обладают дидактическими свойствами: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ. Каждому из дидактических свойств соответствует определенная методическая функция.

В-третьих, в первой главе диссертационной работы было установлено, что обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий будет успешным при учете следующих психолого-педагогических условий:

- а) мотивация студентов принимать участие в обучении письменному высказыванию на основе корпусных технологий;
- б) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше;
- в) сформированность у студентов ИКТ компетентности;
- г) сформированность у преподавателя ИКТ компетентности;
- д) следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

В-четвертых, разработана модель обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий представляет собой иерархически выстроенную систему компонентов, которые взаимосвязаны между собой. К таким компонентам относятся: предпосылки, подходы и методы, средства обучения, организационные формы, психолого-педагогические условия, критерии оценки и результат. В качестве методологической основы в модели выступают системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный подходы, интегрированное предметно-языковое обучение. Данные подходы реализуются на практике с помощью

ряда дидактических (принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип активности, принцип сознательности, принцип доступности, принцип повторности принцип информатизации образования, принцип наглядности) и методических (принцип аппроксимации учебной деятельности, принцип ситуативно-тематической организации обучения, принцип коммуникативной направленности, принцип учета специфики будущей профессиональной деятельности) принципов.

В-пятых, разработана методика обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий, которая включает 13 этапов: 1) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; 2) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в сети Интернет; 3) выбор темы проекта; 4) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; 5) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; 6) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; 7) обсуждение результатов поиска; 8) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; 9) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; 10) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; 11) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; 12) оценка преподавателем письменных работ студентов; 13) рефлексия студентов на участие в проектной работе.

В-шестых, в ходе экспериментального обучения доказана эффективность методики обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий.

Перспективность настоящего исследования заключается в дальнейшей разработке проблемы интеграции корпусных и других современных информационных и коммуникационных технологий в процесс обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе и вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абакумова М.В., Иванова Е.А.* Интеграция обучения иностранному языку в профессиональное образование студентов экономических направлений // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования– СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 265–267.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. – 448 с.
3. *Алмазова Н.И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Дис... докт. пед. наук. СПб., 2003. – 446 с.
4. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. *Апатова Н.В.* Информационные технологии в школьном образовании. М.: Изд-во РАО, 1994. – 228 с.
6. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно–историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. – 528 с.
7. *Ахапкина Я.Е., Буйлова Н.Н.* Нестандартная русская речь: корпусные технологии в исследовании и методике преподавания // Проблемы преподавании курса «Русский язык и культура речи» в вузах. М.: Научный консультант, 2016. С. 48–51.
8. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения М.: Педагогика, 1977. – 257 с.
9. *Бабанский Ю.К.* Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. Ростов–на–Дону, 1970. – 300 с.
10. *Багарян А.А.* Методика расширения коллокационной осведомленности студентов языковых факультетов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Тамбов, 2004. –18с.

11. *Бекеева А.Р.* Важность обучения переводу профессионально–направленных текстов // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб. Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 335–337.
12. *Беликов В.А.* Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004. – 357 с.
13. *Беспалько В. П.* Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
14. *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) Учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
15. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы Москва: «Просвещение», 1988. – 255с.
16. *Блауберг И.В.* Проблема целостности и системный подход М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
17. *Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.* Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. – М.: Мысль, 1970. С. 7–48.
18. *Бовтенко М.А.* Разработка электронных учебных материалов для предметно–языкового интегрированного обучения в вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 197–199.
19. *Богач Н.В., Вылегжанина К.Д.* Конференция как форма обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык для профессиональной деятельности» // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в

- системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 337–339.
20. *Богданова Н.В.* Интернет–инструменты в обучении иностранному языку участников тандем–проектов // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 199–201.
21. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
22. *Бондарева Л.В.* Опыт «МИСИС» по интеграции контекстов обучения иностранному языку // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 281–283.
23. *Бондаревская Е.В.* Концепции личностно–ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Шк. духовности. – 1999. – №5. – С. 41–66.
24. *Борисова П.В.* Принципы разработки учебного пособия по английскому языку для специальных целей в техническом вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 201–203.
25. *Брунер Дж. С.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
26. *Бурмакина В.Ф., Зелман М., Фалина И.Н.* Большая Семерка (Б7). Информационно–коммуникационно–технологическая компетенция. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. – М., 2007. – 56 с.
27. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение // Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

28. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. – 4–е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
29. *Воробьева Е.И.* Информатизация иноязычного образования: основные направления и перспективы: монография. Поморский гос. ун–т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: Поморский университет, 2011. – 123 с.
30. *Воскобойников А.Э.* Системные исследования: базовые понятия, принципы и методология // Научные труды Московского гуманитарного университета. М.: Издательство Московского гуманитарного университета. – 2013. – № 4. – С. 35–66.
31. *Воскресенская М.С.* К вопросу о критериях оценки качества учебников иностранного языка для специальных целей // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 346–348.
32. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. 5–е изд., испр.– М.: Лабиринт, 1999. – 350 с.
33. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
34. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т.2 – Директ–Медиа, 2008. – 1095 с.
35. *Выражемская А.И.* Влияние социальных установок учителя на межличностные отношения участников педагогического взаимодействия. . Автореф. ... дис. канд. психол. н. – М., 1995. – 24 с.
36. *Гаврилова А.В.* Формирование иноязычной письменной компетенции у студентов технического профиля // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и

- профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 348–350.
37. *Гайдукова М.А.* Пути интенсификации процесса обучения профессионально–ориентированному английскому языку при помощи упражнений лингвистического тренажера // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 117–119.
38. *Гальперин П.Я.* Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // Программированное обучение: Метод. указания. М., 1964. С. 3–11.
39. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966. С. 236–277.
40. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
41. *Гегель Г.В.* Наука логики. В 3 томах. – Т. 3. М.: «Мысль», 1972. – 371 с.
42. *Гладилина И.П., Королева Г.М.* Формирование общекультурных компетенций студенческой молодёжи: концептуальные основы: монография. – М.: Моск. гор. ун-т управления Правительства Москвы, 2012. – 136 с.
43. *Горелова А.В.* Открытые лекции–дискуссии на иностранном языке по курсу дисциплины «Химия»: междисциплинарно–интегрированный подход // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 120–122.
44. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения М.: ИНТОР, 1996, 544 с.

45. *Дашкина А.И., Федорова А.Я.* Некоторые аспекты применения предметно–языкового интегрированного подхода к групповой работе студентов экономических специальностей по подготовке к экзамену по иностранному языку // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 351–353.
46. *Дашкина А.И., Федорова А.Я.* Применение предметно–языкового интегрированного подхода при групповом обучении студентов экономических направлений профессионально–ориентированной и общенаучной лексики // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 291–293.
47. *Дерябина И.В.* Методика обучения учащихся управлению английских глаголов на основе британского национального корпуса (профильный уровень). Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2013.
48. *Дмитриевых И.Л.* Профессионально–ориентированные технологии как средство формирования иноязычной речевой компетенции студентов медицинского вуза // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 354–356.
49. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. – 2–е изд. – Берлин: Гос. изд. РСФСР, 1922. – 196 с.
50. *Евстигнеев М.Н.* Генезис и вариативность понятийного содержания терминов в области информатизации образования // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 63–73.

51. *Евстигнеев М.Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно–коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. С. 3–9.
52. *Евстигнеев М.Н.* Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореферат дисс. канд. пед. наук: М.: МПГУ, 2012. – 23 с.
53. *Евстигнеев М.Н.* Методическая система формирования информационно–коммуникационной компетентности учителей иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 4(16). С. 95–105.
54. *Евстигнеев М.Н.* Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 1(13). С. 119–125.
55. *Елсакова Н.Н.* Интеграция языковой и профессиональной подготовки в условиях опережающего инженерного образования // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 294–296.
56. *Завьялов В.В.* Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов лингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. № 6. С. 175–184.
57. *Завьялов В.В.* Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30–38.
58. *Захаров В.П.* Корпусная лингвистика. СПб., 2005. – 48 с.
59. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 192 с.
60. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2008. –192 с.

61. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
62. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет–журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
63. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991. – 223 с.
64. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
65. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: МГУ, 1980. – 199 с.
66. *Ильяхов М.О.* Методические основы организации интерактивного обучения в сотрудничестве на базе технологии вики: дис.. канд. пед. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013.
67. *Карамышева Т.В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. – М.: Высш. шк., 2003. – 273 с.
68. *Клочкова Е.С.* Трудности при написании научной статьи на английском языке: лингвостилистический подход // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 359–361.
69. *Коваленко М.П.* Формирование индивидуального переводческого билингвального словаря тезаурусного типа в узкоспециализированном дискурсе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.б Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 300–302.
70. *Козловская В.В.* Предметно–языковое интегрированное обучение: опыт Швеции // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в

- системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 302–304.
71. *Козырева Е.И.* Школа педагога–исследователя как условие развития педагогической культуры / Методология и методика естественных наук. – Вып. 4. – Сб. науч. тр. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.
72. *Кокорева А.А.* Корпус параллельных текстов в обучении иностранному языку// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2013. –№ 2. –Том 118. –С. 57–62.
73. *Кокорева А.А.* Методика обучения студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов (английский язык, направление подготовки «Экономика»). Автореферат дис. ... канд.пед.наук. М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2013.
74. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: Том 1. М.: Книга по Требованию, 2012. – 665 с.
75. *Кошелева Е.Д.* Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса "Вики" (английский язык, языковой вуз): Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. – Москва: МПГУ, 2010. 21 с.
76. *Крепкая Т.Н., Симон А.В.* Развитие профессиональной коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей: Technical Speed Dating // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 236–238..
77. *Кузнецова О.В.* Современные медиатехнологии как средство предметно–языкового обучения студентов // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 239–241.

78. *Куприянов Б.В., Дынина С.А.* Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
79. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 130 с.
80. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
81. *Леонтьев Д.А.* Современная психология мотивации. Москва: Смысл, 2002. – 343 с.
82. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
83. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. – М.: «Знание», 1974. – 64 с.
84. *Лурия А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. 3-е изд. – Либроком, 2009. – 256 с.
85. *Маевская А.Ю.* Сложности обучения переводу профессионально-ориентированных текстов в техническом вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 305–307.
86. *Макклелланд Д.* Мотивация человека СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
87. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
88. *Маркова А.К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников. – Вопросы психологии, 1980, № 5, с. 47–59.
89. *Маркова Ю.Ю.* Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
90. *Матюшкин А.В.* Деятельностный вики-учебник как инструмент литературного образования. // Наука и школа. 2013. № 6. С. 47–49.

91. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: «Просвещение», 1977. – 240 с.
92. *Мильруд Р.П., Сысоев П.В., Кащеева А.В., Карамнов А.С.* Введение в корпусную лингвистику. Тамбов: Издательский дом ТГУ имени Г.Р. Державина, 2012.
93. *Миньяр–Белоручев Р.К.* Методика обучения французскому языку М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
94. *Мирошниченко Л.А.* Дидактические условия формирования учебной деятельности на вузовской лекции: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1998. – 187 с.
95. *Михеев В.И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.
96. *Моисеева М.В., Степанов В.К., Патаракин Е.Д., Ишков А.Д., Тупицин Д.Н.* Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ. Базовый учебный курс. М.: Изд. дом «Обучение Сервис», 2008. – 256 с.
97. *Оконь В.* Введение в общую дидактику: пер. с польского. М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.
98. *Пальмер Г.Е.* Устный метод обучения иностранным языкам. – М., 1960. – 165 с.
99. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
100. *Пассов Е.И., Кузнецова Е.С.* Современные направления в методике обучения иностранным языкам Учебное пособие. Воронеж: Интерлингва, 2002. – 40 с
101. *Петровский А.В.* Психология: учеб. для пед. ВУЗов. М.: Академия, 2002. – 501 с.
102. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М., 1986. – 256 с.
103. *Плешица С.Г.* Основы конфликтологии: учебное пособие. СПб.: Изд–во СПбГУЭФ, 2012. – 207 с.

104. *Покровская Н.Н.* Динамика коммуникативных компетенций и мотивации бакалавров и магистрантов к изучению экономических дисциплин на иностранном языке // *Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования.* – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 377–379.
105. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: «Академия», 1999. – 272 с.
106. *Полат Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: изд. центр «Академия», 2010. С. 193–200.
107. *Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. и др.* Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
108. *Попова Н.В., Иовлева В.И.* Предметно–языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // *Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования.* – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 163–165.
109. *Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методологическая актуализация межпредметных связей в техническом вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42.
110. *Пригожина К.Б., Романова М.В.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у аспирантов в целях развития научно–исследовательской мобильности // *Инновационные идеи и подходы к*

- интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 169–172.
111. *Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ* от 14 августа 2009 г. № 593 утвержден новый раздел Единого квалификационного справочника (ЕКС) должностей руководителей, специалистов и служащих «Квалификационные характеристики должностей работников образования». М.: Минздравсоцразвития, 2009.
112. *Прохоренко О.Г., Блинкова Л.М.* ИКТ–компетентность преподавателя иностранного языка // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы: материалы Междунар. науч.–практ. конф. Минск, 2017. – С. 191–194.
113. *Пугачев В.П.* Мотивация трудовой деятельности: Учеб. пособие. М.: ИНФРА–М, 2011. – 394 с.
114. *Пустовалова О.В.* Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер» (английский язык, неязыковой вуз). Автореферат дис. ... канд.пед.наук. М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2012.
115. *Раицкая Л.К.* Интернет–ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификации, критерии оценки, методика использования – М.: МГИМО(У) МИД России, 2007. 190с.
116. *Решетникова М.И.* Педагогические условия формирования профессионального самоопределения учащихся // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 4. – С. 44–56.
117. *Роберт И.В.* Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник московского городского университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 106–114.
118. *Роберт И.В.* Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Ученые записки ИИО РАО. 2010. № 33. С. 3–21.

119. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого–педагогический и технологический аспекты). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
120. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) Вопросы психологии. М, 1986. – №4.
121. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. – 416 с
122. *Рутковская М.В.* Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук: Л., 1955. – 14 с.
123. Рыков В.В. Прагматически ориентированный корпус текстов // Тверской лингвистический меридиан. Электронный ресурс. <http://rykov-cl.narod.ru/t.html>
124. *Рязанова Е.А.* Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса : английский язык, языковой вуз : автореферат дис. ... канд.пед. наук: М.:МГГУ имени М.А. Шолохова, 2012. – 24 с.
125. *Салехова Л.Л., Якаева Т.И.* О разработке и реализации билингвального (англо–русского) CLIL–модуля «Economics» // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 319–321.
126. *Сериков В.В.* Личностно–ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
127. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
128. *Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В.* Интегрированное предметно–языковое обучение и его перспективы для российских вузов // Инновационные

- идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 321–323.
129. *Сицук Ю.М.* Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей вузов в условиях развития академической мобильности // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 383–385.
130. *Скалкин В.Л.* Обучение диалогической речи (на материале английского языка) Пособие для учителей. – К.: Радянська школа, 1989. – 158 с.
131. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. 2 –е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
132. *Скиннер Б.Ф.* Наука об обучении и искусство обучения // Теории учения: хрестоматия. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 148 с. 129.
133. *Сластенин В.А. и др.* Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
134. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: Пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
135. *Соломатина А.Г.* Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень): Авторфе. дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
136. *Соломатина А.Г.* Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно–языкового обучения в аграрном вузе // Вестник

- Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. № 173. С. 49–57.
137. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов–на–Дону: «Феникс», 2000. – 672 с.
138. *Стратонова Г.Я.* Опыт реализации комплексного подхода при обучении профессионально–ориентированному иностранному языку в вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 324–326.
139. *Структура ИКТ компетентности учителей.* Рекомендации ЮНЕСКО // UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. – 2011. – 115 с.
140. *Сысоев П.В.* Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1. С. 99–111.
141. *Сысоев П.В.* Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. 2010. № 5. С. 12–21.
142. *Сысоев П.В.* Блог–технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.
143. *Сысоев П.В.* Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 12–21.
144. *Сысоев П.В.* Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2–9.
145. *Сысоев П.В.* Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание) // Иностранные языки в школе. 2012. № 3. С. 2–9.

146. *Сысоев П.В.* Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // *Язык и культура*. 2012. № 1. С. 120–133.
147. *Сысоев П.В.* Вики–технология в обучении иностранному языку//*Язык и культура*. 2013. № 3 (23). С. 140–152.
148. *Сысоев П.В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Либроком, 2015.
149. *Сысоев П.В.* Подкасты в обучении иностранному языку//*Язык и культура*. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
150. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Современные учебные Интернет–ресурсы в обучении иностранному языку // *Иностр. языки в школе*. – 2008. – № 6. С. 1–10.
151. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // *Иностр. языки в школе*. – 2009. – № 3. С. 26–31.
152. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Технологии Веб 2.0. Социальный сервис вики в обучении иностранному языку//*Иностранные языки в школе*. 2009. № 5. С. 2–8.
153. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку//*Иностранные языки в школе*. 2009. № 4.–С. 12–18.
154. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно–коммуникационных Интернет–технологий: Учебно–методическое пособие. – М.: Глосса–Пресс, Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 182 с.
155. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно–коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // *Иностранные языки в школе*. 2011. № 6. С. 16–20.

156. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Формирование ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4 (18). С. 157–165.
157. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326.
158. *Сысоев П.В., Кокорева А.А.* Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов//Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114–124.
159. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
160. *Тарнаева Л.П., Осипова Е.С.* (2016 а) Использование ресурсов корпусной лингвистики при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации/Л.П. Тарнаева, Е.С. Осипова//Филологические науки. Вопрос теории и практики. –2016. –№ 9 (63). –Ч.1. –С. 205–209.
161. *Тарнаева Л.П., Осипова Е.С.* (2016 б) Когнитивная деятельность студентов процессе использования ресурсов корпусной лингвистики при формировании идиоматической компетенции переводчика в сфере профессиональной коммуникации //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. №11(65). С.198–201.
162. *Тертычный А.А.* Жанры периодической печати. М.: Аспект-пресс, 2000.
163. *Титова С.В.* Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. М.: МГУ, 2003. 263 с.
164. *Титова С.В.* Информационно–коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. – М.: МГУ, 2009. – 240 с.

165. *Титова С.В., Харламенко И.В.* Информационно–коммуникационная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: структура, уровни, способы преподавания // Иностранные языки в школе. 2018. № 8. С. 2–7.
166. *Токарева Е.Е.* Использование интерактивных технологий в преподавании профессионально–ориентированного курса английского языка // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд–во Политехнического университета, 2017. С. 257–259.
167. *Уотсон Дж. Б.* Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) // Хрестоматия по истории психологии. / Под редакцией П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд–во МГУ, 1980. – С. 34–44.
168. *Филатова А.В.* Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог–технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
169. *Фридман Л.М.* Наглядность и моделирование в обучении // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 6. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
170. *Харламенко И.В.* Использование вики–технологии для организации совместной работы по составлению вики–гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза//Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 11 (163). С. 73–81.
171. *Хеннер Е.К.* Формирование ИКТ–компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. – 3–е изд. (эл.). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
172. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет–журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля.

173. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
174. *Хушбахтов А.Х.* Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 1020–1022.
175. *Цимерман Е.А., Алмазова Н.И.* Элементы CLIL идеологии в формировании профессионально-ориентированного пособия по английскому языку для студентов-менеджеров // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 262–263.
176. *Чернякова Т.А.* Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): дис. канд. пед. наук. М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2012. – 149 с.
177. *Чирков В.И.* Мотивы учебной деятельности. – Ярославль, 1991. – 100с.
178. *Чувилева Н.В.* Критерии отбора текстов для профессионально-ориентированного обучения чтению на иностранном языке // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 186–188.
179. *Шадриков В.Д.* Базовые компетенции педагогической деятельности. // Сибирский учитель. – 2007. – N 6. – С. 5–15.
180. *Шадриков В.Д.* Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология – № 1. – 2006. – С. 15–21.
181. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. М., 1996. – 320 с.

182. *Шамов А.Н.* Методика преподавания иностранных языков: общий курс. – М.: АСТ: АСТ–Москва: Восток – Запад, 2008. – 253 с.
183. *Шамова Н.А.* Корпусные технологии при анализе кинодискурса (на материале авторского электронного курса кино) // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2016. № 4. С. 109–115.
184. *Шаталова Н.П.* Азбука конструктивного обучения: монография. – Красноярск: ООО «Научно–инновационный центр», 2011. – 204 с.
185. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
186. *Штеймарк О.В.* Педагогические условия эффективного использования
187. *Штеймарк О.В.* Повышение качества знаний студентов педагогического вуза средствами цифровых образовательных ресурсов: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: М.: МГПУ, 2011. – 23 с.
188. *Щепилова А.В.* Коммуникативно–когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М.: Просвещение, 2003. – 488 с.
189. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы теории: Учебное пособие для студентов филологических факультетов. 3–е изд., испр. и доп. М.: Академия ИЦ, 2003. – 151 с.
190. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2011. – 454 с.
191. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2007. – 256 с.
192. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971, № 4. – С. 6–20.
193. *Эльконин Д.Б., Давыдов В.В.* Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 287 с.

194. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
195. *Якиманская И.С.* Личностно–ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 96с.
196. *Якиманская И.С.* Основы личностно ориентированного образования. Издательство: Бином. Лаборатория знаний, 2015. – 220 с.
197. *Яковлева Н.М.* Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д–ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.
198. *Aston G.* Enriching the Learning Environments: Corpora in ELT // *A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, G. Knowles. Teaching and Language Corpora.* London: Longman, 1997. P. 51–60.
199. *Atkinson J.W.* An introduction to motivation. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.
200. *Atkinson J.W., Feather N.T.* A theory of achievement motivation. New York: Wiley, 1966.
201. *Atkinson R.T., Shiffrin R.M.* Human Memory; A proposed System and its Control Process//In: *Spence K. W. & Spence Y. T. Advances in the Psychology of Learning and Motivation .* New York: Academic Press, 1968. – P. 89 – 195.
202. *Bloch J., Crosby C.* Blogging in academic writing development // *Handbook of Research on Computer–Enhanced Language Acquisition and Learning.* N.Y.: Information Science Reference, 2007. P. 36–47.
203. *Bruner J.S.* Founding the Center for cognitive studies / The making of cognitive science. Cambridge (Mass), 1988. – P. 90–101.
204. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

205. *Compton L.* Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities // *Computer Assisted Language Learning*, 22/1, 2009. P. 73–99.
206. *Conrad S.* The Importance of Corpus-based Research for Language Teachers. *System*. 1999. № 27. P. 1–18.
207. *Dewey J.* *Experience and Education* // *The later works of J. Dewey*. Vol. 13. Carbondale, 1938.
208. *Fillmore C.* «Corpus Linguistics» or «Computer-aided Armchair Linguistics» // J. Startvik (Ed.) *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82*. Stockholm. 4–8 August 1991. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. P. 31–60.
209. *Fischer G.* *E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms*. Tübingen, Germany: Stauffenburg Medien, 1998.
210. *Godwin-Jones B.* Blogs and wikis: Environment for on-line collaboration // *Language Learning and Technology*. 2003. № 2.
211. *Hampel R.* New skills for new classrooms: training tutors to teach language online // *Computer Assisted Language Learning*, 18/4, 2005. P. 311–326.
212. *Hirsch E.D.* *Cultural Literacy (What Every American Needs to Know)* – Boston: Houghton Mifflin Co., 1987.
213. *Kennedy G.* *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman, 1998.
214. *Kilpatrick W.H.* Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. – *Teachers College Record* Volume 22 Number 4, 1921.
215. *Litwin G.H.* Motives and expectancies as determinants of preference for degrees of risk. Unpublished honors dissertation, Psychology Department, University of Michigan, 1958.
216. *Maslow A.* *Motivation and Personality*. N.Y., 1954.
217. *McEnery T., Xiao R., Tono Y.* *Corpus based Language Studies*. N.Y.: Routledge, 2007.

218. *Meagher M., Castaños F.* Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students // Computer mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. P. 187–201.
219. *November A.* Teaching Zack to Think. November Learning. 2012.
220. *Raynor J.O., Rubin I.S.* Effects of achievement motivation and future orientation on level of performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 1971, 17 36–41.
221. *Sinclair J.* Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
222. *Sysoyev P.V., Evstigneev M.N.* Foreign language teachers' competency in using information and communication technologies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. T. 200. C. 157–161.
223. *Vroom V.H.* Work and motivation. New York: Wiley, 1964.

Приложение

Примеры иноязычных письменных высказываний студентов, участвующих в экспериментальном обучении

Пример 1.

English as a second language

Nowadays the problem of **learning English as a second language** causes great argument and controversy. Some people believe that it is a lucky opportunity to open the mind, to meet all the possibilities of life in different parts of the earth by **learning foreign languages**. While others think that it is a waste of time and it is given to you to speak your own native language, then use it all your life. Who is right?

In world we can no longer afford to remain **monolingual**. Success depends in large measure on ability of persons to function as members of global village whose members speak a variety of foreign languages.

So firstly English is an **international language** which is used officially all around the world. Anybody who wants to make connections with the world we live in should learn English. It is not a wish it is a must today.

Additionally English improves our cognitive skills. Learning a foreign language, especially English, helps our brain in many ways. It allows us to make connections faster and remember things better. It makes us **to pick up** the correct **phrases**, to **develop our pronunciation**, to **enrich our vocabulary with some complicated language tractions and steady colloquial expressions**.

However, there exists another point of view on this issue. Frankly speaking, learning English is a great and difficult daily work. You can take it differently: **routine, challenge, hard labor, dare, process** and so on. The meaning is one: you have **to practice English regularly**. Learning is comparable to painting and drawing. Daily practice helps you **to keep in shape your mind, to struggle with different kinds of mistakes: vocabulary, phonetics and grammar**. Everyone knows that it is very difficult **to get accustomed to the speech speed of native speakers**.

Learning a second language **implies a complete immersion in its structure, the concept of tenses, features of the structure of sentences and the nature of spoken language**. Some people are very lazy to **learn English words and expressions by heart**. Such **workload** scares them. Why should they **be engaged in self-development** if everything suits them?

Despite my respect for this opinion, I cannot agree with it because learning English gives us lots of opportunities: from **rich experience** to high paying job. **A thorough study of the language** allows a person **to easily apply any knowledge related to any subject in practice.**

Moreover one of the main opportunities of learning English is to have a chance to get a well-paid job and getting a promotion.

In conclusion, I want to say that the problem of learning English as a second language is still to be discussed. Learning English language requires a lot of efforts **to brush up your English** daily.

Essay

Пример 2.

Extreme experience

Extreme sports nowadays are becoming more and more popular nowadays among modern people. Why do we like the extreme experience? Our life is diverse and interesting. Sometimes we find ourselves in **extreme** and dangerous situations. But some people like to experience extreme situations. Most often they are involved in extreme sports. Extreme sports are associated with the risk of death. Extreme sport is the sport posed the **hazard to life**.

People watching movies about **climbers** on Everest often do not understand why climbers go to the mountains. Why do people keep risking their lives?

I think the main reason is the feelings that a person experiences in extreme situations. The human body throws **adrenaline** into the blood in **emergency situations**. The adrenaline helps person **to survive** in such situations. After the adrenaline rush and solution of the problem, person feels **euphoria** and happiness. The person feels his own **strength**. The action of the adrenaline is similar to the actions of the drugs. People whose professions are connected with stressful situations begin to depend on adrenaline. For example, ambulance doctors, firefighters.

At the same time many people have a different point of view. They believe that extreme sports help to build the character. In extreme situations you test yourself for strength. Extreme sport is a good way for person to develop him or her physically and psychologically. As to the character, it is really the fact that extreme sport helps to **increase willpower, persistence, and patience**. You have to **compel** yourself to overcome fear and to move forward.

Summarizing all the above, it is easy to understand why climbers climb mountains, risking their lives, diverse **descend** into the depths of the ocean. The person feels alive when he risks his life.

Пример 3.

Why do we like traveling?

We cannot imagine modern life without traveling. With the development of the Internet, you can quickly select an interesting country, read reviews and **buy a package tour** in a couple of clicks and **travel abroad**. There are many articles, blogs, **travel channels**. Why are people so eager for new places?

Traveling is something that can give us new emotions and impressions. Being in another country we find ourselves in completely different conditions: nature, life, food, language, society. We meet different people and we absorb all the features of the place where we are. Being at the **seaside** resort where we enjoy the sea and **relaxations**, having a sightseeing trip enrich our cultural level. Absolutely any **trip** gives us unforgettable memories and sensations that will “recharge” us after arrival for a long time. Also travel gives us experience, new acquaintances and knowledge.

But travel has a downside. You will have new impressions and emotions. Expectations from the trip may not be always justified, which will lead to frustration. Unforeseen travel situations, for example, **baggage loss** can also cause stress and unwillingness to travel more.

Travelling is exploration of the world and gives a lot of new opportunities, knowledge and experiences. Each travelling broadens your mind and enriches your feelings and emotions and changes the picture of the world about people and cultures.

Пример 4.

Talent

Some people believe that talent is something **gifted** to a person, whereas others think **talent** is a result of hard work for years.

Many people donot believe in talent and think that only **rational**, long time practice and hard work makes sense. No matter what work you do it requires definite **skills and experience** to be successful. I think that any person can consider himself as a «talented» one it is just a question of time. As long as you are **hard-working** person you will become more **experienced** day by day.

At the same time there are many people who think that talent is something you get by birth. We can see on TV small children who start drawing or singing like **professionals** without any practice or people who can do something they have never done before perfectly well just **on impulse**. However, many of them also think that talent can be ruined.

In my opinion both points of view are partly true. There are children who learn everything faster and better than the others. They can **demonstrate perfect skills** in different spheres for a long, but at the same time join professional schools **on a whim**. Having a knowledge about their excellency they can often stop working hard and loose the priority to be the best, as any skill needs constant practice and training.

In conclusion, I want to say that everyone should **put their mind on** the subject they want to be good at. I you want to succeed in anything you should never think you are good enough and stop improvement and development.

Пример 5.

City life

Nowadays there is a tendency for active young people to move to big **cities** from small towns and villages. That is the reason why the population of the villages is becoming less and less now. Only old people stay at their country homes because they cannot adapt themselves to hectic **rhythm of the urban life**.

In my opinion, living in a city is much more preferable for many reasons. Firstly, cities have more **opportunities** for self-development. You can have much more opportunities for making a **career**, starting your own **business** or devoting yourself to science. Secondly, cities have more facilities: parks, gyms, museums, cinemas, sports centers, etc. Thirdly, it is much easier to make new friends and spend free time **socializing** in the cities.

However, city life has also some disadvantages. For example, there are many environmental problems especially in big cities. As a rule, cities have big factories and **industrial enterprises** damaging the **urban** environment. This adversely affects people's health causing serious diseases like cancer, asthma, and others. Nevertheless, you can stay healthy even in bad conditions if you take care about health and lifestyle.

To sum it up, no doubt living in big cities has advantages and disadvantages. But city life gives much more opportunities for ambitious people in self-development, education, building career and **entertainment**.

Пример 6.

Ways of communication in the modern world

In the twenty-first century we have a lot of different ways to communicate with other people. It became easier **to make** new **friends**, to solve work problems, to wish a happy holiday to relatives from another city because nowadays it is possible **to communicate** from the distance through the Internet.

Social networks have become very global over the past ten years. Firstly, using **social networks** helps **to keep in touch** with thousands of people and to be able to **contact** them at any time. Secondly, finding people with the same interests as yours is also much easier in social networks. There are a lot of different groups and communities on any topic, where people **chat** and discuss different topics. Learning languages nowadays has become much more convenient and easier too. It is not a problem anymore to take a personal lesson and talk with the native speaker by **video calling**.

On the other hand, we all know about the negative sides of modern communication. For *instance*, communication using **messengers** often build the wall between us and the real world, and for many people, it is really hard **to communicate face-to-face** and even harder to overcome the fear.

But nevertheless, I am absolutely sure those modern ways of communication are a huge step in making our life better and more convenient. We just should not forget to put the phone aside and leave our houses sometimes, because chatting through the Internet cannot and should not completely replace **live communication**.

Пример 7.

Types of communication in modern life

Nowadays we can use different ways **to communicate** with people around the world and **keep in touch with** them. No doubt that each way of communication has its advantages and disadvantages. According to the way of life different people try to choose more suitable ways of communication **to connect** to each other.

Internet has changed the life of people all over the world completely and united people of different countries. Smartphones, tablets, computers with the internet give us the idea of being 24 hours available for communication. There is a great variety of new ways of communication in social networking: online **chats, forums, websites, blogs, messengers, etc.**

Today we get used to have our **smartphone** for **communication** with our friends and relatives everywhere. I think that it is one of the best **communication tools in modern life** as you can **call** your friend and listen to his voice and **express your feelings** at any time. If there is not possibility to speak, you can write a **message** or send a picture. You can keep **chatting** everywhere and every time using popular networking websites and applications.

In my opinion the main advantage of modern life that people have got much more opportunities for communication, keeping in touch, **making friends**, education and work today than it was 10 -15 years ago.

But the main disadvantage that unfortunately they do not have enough time to meet close friends and relatives in real life anymore. **Digital** ways of communication are more comfortable and easier today having internet in each **gadget**. But the main problem of modern life is that young people being always in touch cannot communicate in real life where they have to be able to read the **body language, facial expression, gesticulation** and it is often difficult for them to **express their own emotions**, feelings and ideas face-to-face.

To sum up all above I think it is very important for each person to find the balance in a great choice of new ways of communication. Otherwise, people being always in touch and close to each other in their hectic on-line life become almost not available and ready for real **face-to-face communication** in their real everyday life.

