Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

На правах рукописи

КАРАМНОВ Антон Сергеевич

МЕТОДИКА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ЯЗЫКА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ НА ОСНОВЕ КОРПУСНОГО ПОДХОДА

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранный язык)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Поляков О.Г.

Тамбов 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3

Глава I. Экспертная оценка языка учебных пособий как лингводидактическая проблема..... 15

1.1. Экспертная оценка учебных пособий: современное состояние..... 15

1.2. Аспекты экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе образовательных стандартов: обобщение отечественного и зарубежного опыта 35

1.3. Критерии экспертной оценки языкового содержания учебных пособий (на основе теории учебника)..... 58

Выводы по главе I 78

Глава II. Моделирование экспертной оценки языка учебных пособий..... 80

2.1. Лингводидактическая модель экспертной оценки языка учебных пособий..... 80

2.2. Опытная проверка методики экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода..... 106

2.3. Интерпретация результатов опытной проверки методики экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода 132

Выводы по главе II 142

Заключение 144

Библиографический список 145

Приложения 165

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Развитие мировых тенденций в области стандартизации образования на современном этапе и внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов в России обусловливают концептуальные изменения процесса учения и обучения на всех уровнях (Байденко 1999; Родионов 2000; Разумова 2009). Это, в частности, характерно и для сферы экспертирования образовательной среды. Учебные пособия по иностранному языку, которые наряду с учебниками относятся к основным средствам обучения, нередко становятся объектом образовательной экспертизы.

При общей процедуре экспертизы учебников и учебных пособий, потребность в осуществлении их экспертной оценки с учетом их предметной специфики приобретает особую значимость. Более того, у учителей и преподавателей нередко возникает необходимость в самостоятельном проведении такой оценки, например, при написании собственных учебно-методических материалов и пособий, при апробации или рецензировании работ своих коллег, а также при выборе учебных пособий для организации обучения иностранному языку. Опора на свой профессиональный опыт, накопленные знания и умения являются основным инструментом при осуществлении такой деятельности. Однако это неизбежно вносит определенную степень субъективности в процесс оценки учебных пособий.

В этой связи возникает потребность в разработке методики экспертной оценки учебных пособий по иностранному языку, а именно их предметного ядра – языкового содержания, на основе корпусного подхода. Его суть заключается в трактовке языкового содержания пособия в качестве языкового корпуса и использовании специализированных программных средств для его анализа. Кроме этого, корпусный подход не только обеспечивает получение максимально объективных показателей оценки языкового содержания учебных пособий, но и отвечает требованиям

времени, находясь на одной волне с непрерывным процессом интенсивной информатизации отечественного образования и внедрения новых информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс (Багарян 2004; Роберт 2010; Сысоев 2010; Чернякова 2012; Горина 2014).

Отметим, что профессиональный опыт и умения учителей и преподавателей при этом приобретают немного измененный ракурс и дополнительное обогащение, при котором их основная экспертная деятельность направляется на использование программных средств обработки языкового корпуса учебного пособия, интерпретацию полученных результатов и составление методических рекомендаций для работы с пособием.

Степень разработанности проблемы

В процессе анализа литературы, тематически связанной с настоящим исследованием, было выявлено, что некоторые смежные аспекты рассматриваемой проблемы затрагивались в работах как отечественных, так и зарубежных ученых.

Так, обращалось внимание на специфику содержания учебных изданий в зависимости от разных типов обучения (Беспалько 1970; Скаткин 1980; Лернер 1983; Тупальский 1986; Зуев 1995; Breakell 2001; Harwood 2010 и др.), разрабатывались алгоритмы оценки учебников и учебных пособий с позиций методического, дидактического и предметного подходов (Бим 1977; Вятютнев 1984; Беспалько 1988; Арутюнов 1990; Skierso 1991; Jacobs, Ball 1996; Liu 2005; Jahangard 2007 и др.), изучались возможности использования корпусных технологий при написании учебных пособий и составлении программ обучения (Hyland 1994; Mindt 1996; Mukundan, Roslim 2009; Lam 2010 и др.).

Вместе с тем, несмотря на существующий корпус исследований, вопрос экспертной оценки языка учебных пособий остается не до конца раскрытым.

Все выше сказанное указывает на **противоречия**:

- между существующей процедурой экспертной оценки учебных пособий по иностранному языку и ограниченностью заложенных в ней инструментов для оценивания непосредственно языкового содержания пособий;

- между требованиями, предъявляемыми ФГОС и программами по иностранному языку к языковому содержанию учебных пособий в процессе их разработки и использования, и отсутствием соответствующей методики оценки этого содержания;

- между декларируемой в научно-методической литературе потребностью в аутентичном языковом материале при создании и выборе учебных пособий по иностранному языку и недостаточным применением корпусных технологий для оценки такого материала.

Данные противоречия определили **проблему** настоящего исследования: каковы теоретические основания и методика экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода.

Цель исследования – разработать теоретические основания и методику экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода.

Объект исследования – процесс оценки и выбора учебных пособий для организации обучения иностранному языку в соответствии с образовательным стандартом, программой и конкретными потребностями курса.

Предмет исследования – методика экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода.

Гипотеза исследования выражается в предположении о том, что экспертная оценка языка учебных пособий будет более эффективной, если методика ее проведения:

- осуществляется на основе корпусного подхода;

- предусматривает последовательность следующих действий: (а) анализ проблемной области оценки языкового содержания учебного пособия; (б) подготовку объектного корпуса (подкорпуса) и референтных корпусов и

списков слов; (в) количественное изучение проблемной области с помощью специализированных программных средств; (г) качественное объяснение полученных данных; (д) экспертную оценку языка учебного пособия на критериальной основе с учетом количественных показателей.

Для достижения поставленной цели и проверки сформулированной гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

1) на основе анализа литературы по проблеме исследования *определить* место экспертизы учебных пособий в общей системе экспертирования средств обучения;

2) *выявить* аспекты экспертной оценки языка учебных пособий;

3) *определить* критерии экспертной оценки языка учебных пособий;

4) *установить* принципы создания языкового корпуса учебного пособия по иностранному языку;

5) *разработать* лингводидактическую модель экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода, включая алгоритм осуществления этой оценки;

6) экспериментально *проверить* эффективность методики экспертной оценки языка учебных пособий на основе лингводидактической модели.

Методологическую основу исследования составили:

- методология гуманитарной экспертизы (Сагатовский 1992; Хараш 1996; Братченко 1999);

- методологические основы разработки образовательных стандартов (Рыжаков 1998; Леднёв 2002; Кондаков 2009);

- концепция информатизации образования (Евдокимова 2007; Роберт 2005, 2006, 2010);

- методология корпусного подхода к преподаванию языка (Scott, Tribble 2006; Johansson 2007; Гвишиани 2008; McCarthy 2008; Reppen 2010);

- положения теории систем и идеи системного исследования педагогической деятельности (Садовский 1974; Уёмов 1978; Юдин 1978; Van

Gigch 1978; Кузьмин 1982; Маркова 1993; Карташев 1995; Реан, Коломинский 1999; Якунин 2000);

- концептуальные положения деятельностного подхода (Pearce, Cronen 1980; Талызина 1984; Давыдов 1994; Леонтьев 1996; Гальперин 2000);

- компетентностная модель образования (Хуторской 2003; Зимняя 2004; Алмазова 2003; Байденко 2006).

Теоретической базой исследования послужили:

- понятие об образовательной среде и ее экспертизе (Панов 2001; Ясвин 2001; Рубцов, Ивошина 2002; Крулехт, Тельнюк 2002; Мкртычян 2002; Сидельников 2007);

- положения общей теории учебника (Бим 1977; Зуев 1983, 1995; Вятютнев 1984; Арутюнов 1990);

- подходы к оцениванию учебного текста и системному анализу учебника (Williams 1983; Maddux, Candler 1984; Бейлинсон 1986; Беспалько 1988; Sheldon 1988; Cunningsworth 1995; Tomlinson, Masuhara 2004);

- разработки содержательной и функциональной модели учебника (Талызина 1978; Зорина 1989; Скаткин 1991);

- труды в области методики преподавания иностранных языков и культур (Миньяр-Белоручев 1991; Поляков 2004; Гальскова, Гез 2006; Мильруд 2007; Пассов, Кибирева, Колларова 2007; Harmer 2007; Сысоев 2009; Scrivener 2011; Щукин 2012);

- работы в области корпусной лингвистики (Sinclair 1991; Leech 1992; Biber 1996; Захаров 2005; McCarthy 2008; McEnery, Wilson 2005; O'Keeffe et al. 2007; Плунгян 2008; Reppen 2010).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования: анализ научной литературы по изучаемой проблеме; наблюдение; обобщение опыта; анкетирование; метод корпусного анализа лингвистических данных; метод сбора и организации языковых данных в корпус; метод статистической обработки корпусных данных; метод

экспертной оценки; опытная проверка; интерпретация и статистическая обработка данных.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тамбовский государственный университет имена Г.Р. Державина». В опытной проверке методики участвовали 24 учителя школ и преподавателя вузов, которые проходили обучение на курсах повышения квалификации, организованных при кафедре лингвистики и лингводидактики университета.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

На *первом (поисково-теоретическом) этапе* (2011-2012 гг.) происходила выработка общей концепции работы и определение проблемного поля исследования, а также начальное ознакомление и последующий углубленный сравнительно-сопоставительный анализ методической, психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования. На этом же этапе разрабатывалась теоретико-методологическая база исследования, определялся его понятийно-терминологический аппарат, формулировалась тема, цель, объект, предмет и гипотеза исследования, осуществлялась постановка задач и уточнялись методы.

На *втором (опытно-моделирующем) этапе* (2012-2013 гг.) завершилась работа над теоретической частью исследования и началась разработка лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода. После этого осуществлялось планирование и учебно-методического обеспечение опытной проверки с последующей апробацией практической части исследования.

На *третьем (аналитико-обобщающем) этапе* (2013-2014 гг.) происходило обобщение и систематизация результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, и оформлялись материалы диссертации.

Достоверность результатов исследования и **обоснованность** выводов, сделанных в работе, обеспечивается обращением к современным исследованиям в области теории и практики преподавания иностранных языков, использованием разных методов и их соответствием задачам исследования, статистической достоверностью опытно-экспериментальной работы и опорой на достижения методики обучения иностранным языкам и смежных наук (лингвистики, педагогики, психологии).

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

- определено место экспертизы учебных пособий в общей системе экспертирования средств обучения;

- выявлены аспекты экспертной оценки языка учебных пособий и определены критерии их оценивания;

- определены содержательные и конструирующие принципы создания корпусов учебников и учебных пособий по иностранному языку;

- разработана лингводидактическая модель экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе корпусного подхода, включающая исходный, целевой, теоретический, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты;

- разработана научно обоснованная и экспериментально проверенная методика экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода с опорой на разработанную лингводидактическую модель этого процесса, включающую алгоритм проведения оценки.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- внесен вклад в теорию и методику обучения иностранным языкам научно обоснованными выводами, раскрывающими структуру и содержание процесса экспертной оценки языкового содержания учебных пособий;

- систематизированы аспекты языкового содержания учебных пособий и определены критерии их оценки;

- приведено подробное описание лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода;

- доказана целесообразность последовательности этапов проведения этой оценки.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в нем дано подробное описание разработанной лингводидактической модели и методики экспертной оценки языка учебных пособий, включая характеристику работы с автоматизированными программными средствами для обработки и анализа данных корпусов учебных пособий, а также рекомендации по ее использованию. Кроме этого, разработана программа курса повышения квалификации учителей иностранного языка и преподавателей языковых кафедр вузов «Корпусный подход к исследованию языковых явлений и процессов», включающая занятия, посвященные экспертной оценке языка учебных пособий.

Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в нескольких направлениях: во-первых, при разработке учебных пособий, авторских программ и курсов по иностранным языкам; во-вторых, при отборе учебных пособий для организации учебного процесса в соответствии с существующими потребностями; в-третьих, на курсах повышения квалификации учителей и преподавателей иностранных языков школ и вузов; в-четвертых, в курсе теории и методики преподавания иностранных языков и культур при подготовке бакалавров и магистров лингвистики и педагогического образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Экспертная оценка языка учебных пособий на основе корпусного подхода представляет собой процедуру, при которой языковое содержание пособия рассматривается в качестве лингвистического корпуса и анализируется с помощью специализированных программных средств обработки корпусных данных.

2. Экспертная оценка языка учебных пособий на основе корпусного подхода позволяет повысить уровень объективности в отношении суждений относительно их языкового содержания за счет следования процедуре,

включающей выделение аспектов и критериев оценки, создание корпуса пособия с учетом определенных принципов и соблюдение разработанного алгоритма оценки.

3. Экспертная оценка языка учебных пособий, т.е. представленного в них языкового содержания обучения, складывается из оценки ряда *аспектов*, отражающих их тематическую и языковую наполненность. Тематическая наполненность учебных пособий воплощается в коммуникативном, культурном, междисциплинарном и социальном аспектах. Языковая наполненность учебных пособий отражается в сравнительном, уровневом, речевом, лексическом, грамматическом, семантическом, стилистическом, словообразовательном, фонологическом, орфоэпическом, орфографическом, пунктуационном и графическом аспектах.

4. Экспертная оценка языка учебных пособий в контексте обозначенных аспектов осуществляется с учетом следующих *критериев*: (а) соответствия языкового содержания учебного пособия уровню владения языком; (б) учета частотности употребления языковых единиц и сходств, различий и особенностей системы родного языка по сравнению с иностранным; (в) учета сложности языкового содержания и иноязычных социально-культурных реалий; (г) жанровой, стилевой и функциональной репрезентативности языкового содержания учебного пособия; (д) сбалансированности фонетического, лексического, грамматического, синтаксического и дискурсивного состава языкового содержания пособия.

5. Процедура построения корпуса (подкорпусов) учебника или учебного пособия по иностранному языку основывается на содержательных принципах целостности учебно-методического комплекта, соответствия задаче анализа, структурированности компонентного состава издания и конструирующих принципах стилевой обусловленности корпуса, репрезентативности выборки, аутентичности текстотеки издания, анализируемости электронными средствами и соблюдения авторских прав.

6. Лингводидактическая модель экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе корпусного подхода функционирует в единстве исходного, целевого, теоретического, содержательного, технологического и оценочно-результативного компонентов. Основанная на этой модели методика экспертной оценки языкового содержания учебных пособий включает в себя алгоритм, состоящий из 5 этапов: аналитического, подготовительного, этапа количественного изучения проблемной области, этапа качественного объяснения полученных данных и этапа экспертной оценки языка пособия с учетом заданных критериев и параметров.

Апробация и внедрение результатов. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина и прошли апробацию на конференциях и семинарах, где они были представлены в виде докладов и публикаций: на конференции Лаборатории языкового поликультурного образования в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина (Тамбов, 2008), на Всероссийской научной конференции «Контроль качества обучения иностранным языкам» (Тамбов, 2009), на Международной научно-практической конференции «XXXVIII Неделя науки СПбГПУ» (Санкт-Петербург, 2010), на ежегодных Всероссийских конференциях преподавателей и аспирантов в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина «Державинские чтения» (Тамбов, 2010, 2011, 2012, 2013), на Всероссийской научной конференции «Реализация Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в современном учебнике иностранного языка» (Тамбов, 2011), на Международном научно-практическом семинаре «Компьютерные технологии в современном учебно-воспитательном процессе» (Тамбов, 2012), на I Международной научной конференции преподавателей, аспирантов, магистров и студентов вузов «Наука. Образование. Культура: Вклад молодых исследователей» (Новочеркасск, 2012), на IX Международной научно-практической конференции «Ключевые вопросы современной науки – 2013»

(София, 2013), на Международной научно-практической конференции «Преподавание английского языка в профессиональном контексте» (Тамбов, 2013), на VII Международной научно-практической конференции «Учитель-Ученик-Учебник» (Москва, 2013).

Результаты исследования также получили свое распространение и апробацию в рамках мастерских для учителей школ и преподавателей вузов, организованных на базе Тамбовского государственного технического университета (Тамбов, ноябрь 2013) и Московского института открытого образования (Москва, март 2014) и в ходе всероссийских вебинаров на портале www.englishteachers.ru (июль 2014 г.), в которых приняли участие более 500 учителей иностранного языка.

Результаты диссертации отражены в 14 публикациях автора.

Объем и структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по ним, заключения, библиографического списка и приложений.

Во **введении** обоснованы актуальность и выбор темы исследования, сформулированы его цель, объект и предмет, изложены гипотеза и задачи, охарактеризованы методологическая основа и теоретическая база работы, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, перечислены методы исследования, обозначены положения, выносимые на защиту, приведены сведения об апробации и внедрении результатов, представлена структура работы.

В **главе I** – «Экспертная оценка языка учебных пособий как лингводидактическая проблема» – изучается современное состояние проблемы экспертной оценки учебных пособий (п. 1.1), раскрываются аспекты экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе образовательных стандартов путем обобщения отечественного и зарубежного опыта (п. 1.2) и выделяются критерии экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе теории учебника (п. 1.3).

В **главе II** – «Моделирование экспертной оценки языка учебных пособий» – описывается процедура создания лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных пособий (п. 2.1), представляется опытная проверки основанной на ней методики (п. 2.2) и приводится интерпретация полученных в ходе опытной проверки результатов (п. 2.3).

В **заключении** подводятся итоги проведенного исследования.

Библиографический список насчитывает 231 источник, в том числе 93 – на иностранных языках.

В **приложениях** содержится более подробная информация о некоторых языковых образовательных стандартах, приводится тематическое содержание программы повышения квалификации учителей и преподавателей иностранного языка на основе разработанной методики, дается анкета и протоколы оценивания, использованные на этапе опытной проверки. Кроме этого, приводятся скриншоты и данные об автоматизированных программных средствах оценки языкового содержания учебных пособий.

ГЛАВА I. ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА ЯЗЫКА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Экспертная оценка учебных пособий: современное состояние

В данном параграфе будут рассмотрены характеристики и использование экспертных оценок в образовании, определено место экспертизы учебных пособий в общей системе научно-педагогической экспертной деятельности и обозначены проблемные области, связанные с лингводидактическими аспектами оценки учебных изданий. Другие направления анализа доступных источников информации будут включать выявление сущностных характеристик экспертных оценок в образовании, детализирование методологии и этапов проведения экспертизы, установление недостатков методов экспертной оценки и предложение дополнительных инструментов оптимизации этой процедуры.

1.1.1. Экспертная деятельность в образовательной сфере

Экспертное оценивание образовательной среды – это динамически развивающееся направление, которое характеризуется широкой областью применения. Экспертизе подвергаются учебники, учебные пособия и другие ресурсы перед тем, как стать неотъемлемым компонентом учебного процесса. Технологии экспертных оценок применяются при лицензировании образовательных учреждений, а также при аттестации педагогических работников. Экспертными функциями наделяются диссертационные советы, осуществляющие процедуру оценивания актуальности, научной новизны, теоретической и практической значимости исследований (Крулехт 2002).

Г.А. Мкртычян (2002) разделяет мнение о возрастающем значении экспертной деятельности в образовании и отмечает тенденцию к ее обособлению от традиционного вида профессиональной деятельности инспектора образовательной сферы.

Д.А. Леонтьев и Г.В. Иванченко (2008) относят экспертизу, при всем многообразии ее трактовок, к методу научного познания, обращая внимание на то, что у нее есть ряд отличий от других способов познания. Так, по сравнению с собственно научными исследованиями, экспертиза ставит задачу прояснения реальности как таковой, в отличие от ориентации на получение нового знания. Кроме этого, экспертиза целиком не сводится к проверке и оценке, а также является менее технологичной, нормированной и стандартизованной, чем мониторинг. Отличается экспертиза и от классического эксперимента, так как не ставит своей целью вмешиваться в естественный ход событий, напротив, стремясь уменьшить подобное влияние.

В.А. Ясвин (2001) отмечает необходимость разработки аппарата формального описания экспертизы образовательной среды и предлагает использовать в этих целях систему параметров. Совокупность базовых параметров в этой системе составляют широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость.

Широта образовательной среды показывает, какие субъекты, объекты, процессы и явления в нее включены. Интенсивность образовательной среды определяется степенью ее наполненности различными условиями, влияниями и возможностями в совокупности с частотой их проявления. Модальность характеризует образовательную среду с качественной точки зрения, показывая степень выраженности того или иного показателя, а также степень использования учащимися учебных ресурсов. Так называемая осознаваемость образовательной среды является показателем включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. Наконец, устойчивость образовательной среды позволяет судить о ее состоянии в диахронической перспективе.

Не углубляясь далее в описание комплекса измерений образовательной среды как сложной системы, отметим лишь, что кроме базовых параметров экспертизы образовательной среды В.А. Ясвин (2001) выделяет ряд

параметров второго порядка, к которым относятся эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность и активность.

1.1.2. Учебные пособия как объект экспертизы

Учебные издания, являясь неотъемлемым компонентом образовательной среды, часто становятся объектами экспертизы. Учитывая тот факт, что создание учебного издания подразумевает расценивание его как системы знаний, дидактической системы и педагогической системы (Редакторская... 2002), экспертная оценка касается анализа всех этих компонентов.

До 12 ноября 2013 г. в России действовало Положение о порядке проведения экспертизы учебников, целью которого является обеспечение их качества и формирование федеральных перечней учебников. Согласно этому положению, «объектом экспертизы является учебное издание, содержащее систематическое изложение содержания учебного предмета» (Приказ… 2010).

После этого на основании Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации № 1047 от 5 сентября 2013 г. оценка учебных изданий по английскому языку стала подразумевать проведение педагогической, научной и общественной экспертизы (Приказ… 2013).

В задачи педагогической экспертизы входит определение принадлежности учебника к завершенной предметной линии учебников, соответствия содержания учебника федеральному государственному образовательному стандарту, возрастным и психологическим особенностям учащихся, принадлежности издания к системе учебников, обеспечивающих преемственность изучения учебного предмета и к результатам освоения основной образовательной программы общего образования и так далее.

В процессе проведения научной экспертизы оценивается соответствие содержания учебника современным научным представлениям, где

учитывается соответствующая ступень общего образования и требования федерального государственного образовательного стандарта, а также оценивается общий уровень научного содержания учебника, достаточность объема научных знаний, представленных в учебнике, и другие показатели.

В задачи общественной экспертизы учебников входит установление приемлемости использования издания в образовательном процессе, оценка качества учебника по критериям художественного оформления, цветового решения, эстетического восприятия, удобства использования и другим, а также определение того, насколько содержание учебника способствует развитию личности и созданию условий для самоопределения и социализации.

Проведением экспертизы учебников занимаются экспертные организации, в которые входят Российская академия наук, Российская академия образования и другие учреждения, действующие на основании своих уставов.

Проблематика экспертной оценки учебных пособий (в частности, по английскому языку) в теории и практике преподавания иностранных языков и культур заключается в текущей неопределенности в плане разграничения понятий «методика» и «лингводидактика» (Гальскова, Гез 2006; Ворожцова 2007; Крупченко 2007). В сфере экспертной оценки тематических учебных пособий эти термины также имеют неясное содержательное распределение. При этом особенно важным является соотношение методических и непосредственно языковых сторон содержания пособий, позволяющее выявить определенные признаки качества этих учебных изданий.

Исторически сложилось, что в процессе автономизации какой-либо научной области в рамках общей полинаучной системы можно выделить несколько этапов. Начальная стадия характеризуется зарождением междисциплинарных взаимосвязей между смежными или неродственными научными областями. Основной этап формирования новых научных направлений включает определение их собственных предметов, объектов,

материальных баз, а также введение в научный обиход соответствующих понятий, категорий и исследовательских принципов. На заключительном этапе становления самостоятельного научного направления происходит дальнейшее углубление его дифференциации от тех наук, на стыке которых оно образовалось (Джусупов 2009).

Разграничение методики и лингводидактики все еще далеко от завершения, так как разными научно-методическими школами эти термины употребляются неоднозначно. С одной стороны, их употребление бывает синонимичным, с другой стороны, они рассматриваются на отдельные научные области, где лингводидактика занимается созданием теоретических основ, в то время как методика занимается внедрением результатов лингводидактического исследования в учебный процесс.

Самым распространенным является мнение, согласно которому лингводидактика исследуют общие проблемы обучения языку как предметному знанию. Так, по мнению Н.Д. Гальсковой, «лингводидактика формулирует общие закономерности, касающиеся функционирования механизмов способности человека к иноязычному общению и способов их формирования» (Гальскова 2003: 42).

Существует также представление о том, что методика как наименование науки вбирает в себя как процесс обучения языку, так и его описание для конкретных целей и задач обучения, т.е. включает в себя лингводидактику как составную часть. И, наоборот, лингводидактика как общенаучное наименование «обучения языку» охватывает и все теоретические, и собственно методические проблемы описания и преподавания языка (Джусупов 2007).

Кроме этого, считается, что теория и практика (методика) преподавания иностранных языков и культур образует единство таких сфер научного знания, как прикладная лингвистика, языковая педагогика, лингвистическая дидактика и методическая культура (Millrood 2010).

Прикладная лингвистика в области методики имеет свой предмет – коммуникативную компетентность, которая включает в себя практические знания, речевые умения и навыки, необходимые для эффективного решения коммуникативных задач в разных видах деятельности через аудирование, чтение, говорение и письмо.

Языковая педагогика как часть методики обучения иностранным языкам и культурам исследует педагогический процесс как учение, т.е. с точки зрения личности и познавательной деятельности учащихся.

В свою очередь, лингвистическая дидактика как составляющий элемент методики рассматривает педагогический процесс как обучение, с позиции учителя и в контексте передачи знаний в ходе обучающей деятельности.

Методическая культура в методике преподавания языков и культур представляет собой традиционно существующие и переходящие из поколения в поколение знания, компетенции и отношения, присущие определенному педагогическому сообществу.

Таким образом, провести содержательную дифференциацию методики и лингводидактики как в целом, так и в контексте анализа учебно-методических пособий по английскому языку представляется затруднительным. Поэтому полагается целесообразным разграничить содержание обучения иностранному языку и культурам конкретного учебника в двух направлениях. В области прикладной лингвистики это собственно язык с его звуковыми, лексическими, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими, стилистическими и другими особенностями. В методике, в свою очередь, содержание обучения определяется совокупностью педагогических и дидактических обобщений в контексте методической культуры, обусловливающей написание того или иного учебного пособия.

В рамках настоящего исследования будет рассматриваться именно языковой аспект учебный пособий по английскому языку как объект экспертного оценивания.

1.1.3. Сущность метода экспертных оценок

Любые действия, связанные с осуществлением научно-педагогической экспертизы, определяются и воплощаются в жизнь компетентными лицами, обладающими специальными знаниями в исследуемой области, – экспертами (от лат. *expertus* – опытный). Статус эксперта, а именно совокупность его прав, обязанностей, полномочий и отчета в своих действиях, устанавливается внутренними нормативными документами экспертных советов организаций, осуществляющих соответствующую деятельность, и утверждается президиумом.

Профессия эксперта в образовании, как заключает Г.А. Мкртычян (2002), относится к типу «человек-человек», гностична по своей природе в силу ориентирования на изучение и оценку разного рода образовательных нововведений, связана с преобладанием функциональных средств труда и повышенной моральной ответственностью, а также включается в себя элементы свободного творческого труда.

В общем виде метод экспертных оценок в научной литературе определяется как эмпирический метод-операция, разновидность опроса, осуществляемого с привлечением к оценке изучаемых явлений или процессов людей, общее компетентное мнение которых может служить достаточным основанием для вынесения объективного заключения о качестве анализируемого продукта (Профессиональная… 2009).

В квалиметрии под экспертным методом понимается совокупность специальных процедур, логических и математических приемов, применяемых специалистами для сбора, обобщения и анализа информации (Белешев, Гурвич 1980).

По мнению ряда авторов (Райхман, Азгальдов 1974; Белешев, Гурвич 1980; Мкртычян 2002; Сидельников 2007), использование метода экспертных оценок подразумевает проведение экспертизы, в рамках которой выделяется три основных этапа: подготовка опроса, его проведение и интерпретация полученных данных.

1.1.4. Методология и этапы проведения экспертизы

На начальном этапе осуществляется подготовительная работа, включающая в себя разработку процедуры опроса с ориентацией на поставленные цели экспертизы, формирование группы специалистов-организаторов экспертизы, а также происходит отбор экспертов и формирование экспертной группы.

Четкое формулирование целей экспертизы, исходя из существующих потребностей, является важным условием обеспечения надежности ее результатов. Для того чтобы правильно подойти к этому вопросу, необходимо подробно изучить предысторию и текущее состояние проблемы, оценить предполагаемые результаты и принимать во внимание сферу и условия их использования и форму их представления. Также отмечается, что при наличии нескольких целей оценки по различным шкалам рекомендуется привести к общей шкале, например, за счет установления цели более высокого уровня (Белешев, Гурвич 1980).

Группа аналитиков, организовывающих экспертизу, призвана разработать процедуру ее проведения, в ходе которой разрабатывается методика опроса, отбираются эксперты, и осуществляется собственно опрос, за которым следует анализ и обобщение полученной информации.

Непосредственно составлению списка кандидатов в эксперты предшествует изучение совокупности научных, технических и административных интересов, которые затрагиваются в ходе поиска решения поставленной задачи. Основанием для включения специалиста в список является уровень его компетентности, широта кругозора и общей эрудиции, наличие знаний в смежных областях. Соответствие указанным критериям проверяется с помощью предварительного анкетирования кандидатов, в ходе которого им предлагается оценить по регламентированной шкале уровень своей осведомленности в ряде вопросов из разных областей знаний, релевантных сфере проводимой экспертизы. В дальнейшем анализ индивидуальных самооценок позволяет измерить среднюю групповую

самооценку и, при необходимости, внести соответствующие коррективы в состав потенциальных экспертов для оптимизации численного индекса, показывающего общий объем знаний в группе.

Не менее важным моментом при формировании экспертной группы является определение необходимого числа экспертов. Это связано с тем, что, с одной стороны, их недостаток может привести к снижению точности оценки, в то время как, с другой стороны, слишком большое количество экспертов вызывает оправданные опасения в достаточной согласованности мнений, так как их «вес» будет уменьшаться пропорционально увеличению их количества. Отчасти решить чрезвычайно сложную задачу по определению оптимального числа участников экспертной группы помогает анализ зависимости средней групповой ошибки от количества экспертов в группе (Белешев, Гурвич 1980).

Кроме этого, очевидно нужным является выявление любых несоответствий интересов экспертизы интересам членов экспертной группы с целью исключения намеренного искажения процедуры оценивания. Вместе с тем, всячески поощряются любые действия, направленные на стимулирование объективной работы экспертной группы, такие, как, например, организация пробного эксперимента с участием экспериментальной и контрольной групп с последующим сравнением результатов.

На основном этапе проведения экспертизы происходит опрос участников экспертной комиссии. Анализ научно-методической литературы позволяет говорить о существовании большого количества методов осуществления этого опроса.

Э.П. Райхман и Г.Г. Азгальдов (1974) выделяют индивидуальный и групповой способы опроса экспертов и отмечают, что технические приемы получения экспертных оценок схожи с применяемыми в социологии, однако менее вариативны, и включают в себя интервью, интервью-анкету, анкетирование и смешанное анкетирование.

При интервью аналитик-организатор в процессе свободной беседы с экспертом по разработанной схеме выявляет его оценки. Формат интервью-анкеты подразумевает использование заранее подготовленного бланка, в который заносятся экспертные оценки в ходе ответов на вопросы более конкретного характера, задаваемых в строгой последовательности. Анкетирование, сопровождаемое пояснительной запиской, исключает общение эксперта с техническими работниками и влечет за собой письменные ответы эксперта на вопросы анкеты. Смешанное анкетирование, в свою очередь, предполагает общение эксперта с организатором этой процедуры, когда возможно пояснение непонятных вопросов, уточнение деталей и так далее.

Ю.В. Сидельников (2007) также относит к наиболее распространенным способам опроса экспертов анкетирование, интервьюирование и смешанное анкетирование. В целом соглашаясь с процедурой проведения этих видов опроса, описанной выше, автор особо подчеркивает, что при анкетировании необходимо грамотно учитывать формулировку, порядок следования и типы вопросов, а также наличие в них монотонности.

С.Д. Белешев и Ф.Г. Гурвич (1980) отмечают перспективность метода Дельфы. Разработанный математиком и экспертом в области системных исследований О. Хельмером, этот метод получил свое название от одноименного древнегреческого города, где находился один из главных пророческих храмов эллинского мира.

Метод Дельфы включает в себя набор последовательных процедур, в ходе которых складывается групповое мнение по проблеме. Отмечаются три основные черты, присущие классической модели применения данного метода: анонимность, наличие регулируемой обратной связи и групповые ответы. Анонимность может достигаться путем проведения опроса с помощью автоматизированных программных средств; регулируемая обратная связь возникает при использовании нескольких этапов опроса, результаты каждого из которых последовательно обрабатываются и

сообщаются экспертам; групповые ответы определяются в ходе статистического анализа совокупности индивидуальных оценок экспертов.

В большинстве случаев экспертизы по методу Дельфы проводятся в четыре этапа. В первом эксперты информируются о целях и предмете экспертизы, и им предъявляется ряд вопросов в виде анкеты. Информация, содержащая экспертные оценки по окончании первого этапа опроса, поступает затем аналитикам, задача которых заключается в определении «крайних» показателей (самая высокая и самая низкая оценка) и усредненного общего индекса. В ходе второго этапа экспертам анонимно сообщаются выявленные показатели и их обоснование, в результате чего, как правило, происходит корректировка экспертных оценок. После этого результаты вновь поступают специалистам-аналитикам. Последующие этапы строятся по аналогичной схеме. Таким образом, от этапа к этапу сокращается разброс оценок экспертов и увеличивается их согласованность (Литвак 1996).

Описание работы и обсуждение результатов использования метода Дельфы можно найти и в исследованиях таких зарубежных авторов, как Г.А. Линстоун (1975), М. Хейдер, З. Хейдер (1995), С.Дж. Янг, Л.М. Джеймисон (2001) и других.

М.В. Крулехт и И.В. Тельнюк (2002) говорят о зависимости выставления экспертных оценок от области их применения и подразделяют их на индивидуальные, групповые и коллективные. Выделяя последние как наиболее состоятельные при вынесении экспертных решений в образовательной среде, авторы называют такие методы коллективной работы экспертов, как совещание, дискуссия, «мозговая атака», деловая игра.

Традиционные методы совещаний и дискуссий преследуют цель выработки коллективного мнения в ходе обсуждения с высказыванием экспертами своих доводов и критическим анализом предлагаемых позиций.

Стратегия «мозговой атаки» используется при необходимости найти оригинальное решение в ограниченный промежуток времени. Обычно «мозговая атака» организуется по принципу одновременной генерации идей

в нескольких рабочих группах без текущего обсуждения и замечаний с их последующим анализом в ходе экспертного оценивания.

Главной особенностью деловых игр является вовлечение экспертов в активную деятельность, при которой за каждым из них закрепляется определенная роль и обязанности в соответствии с регламентированными правилами.

Б.Г. Литвак в своей работе «Экспертные оценки и принятие решений» (1996) весьма подробно останавливается на методах проведения экспертиз. Ученый относит к простым метод комиссий, суда и мозговой атаки, отдельно выделяет метод Дельфы как один из наиболее разработанных, затем анализирует методы, необходимые для анализа сложных иерархических систем, и завершает обзор характеристикой метода сценариев.

Метод комиссий, сродни совещаниям и дискуссиям, используется для выявления единого экспертного мнения в ходе открытого обсуждения, которое может иногда сопровождаться голосованием. В процессе обмена точками зрения повышается информативность экспертов и корректировка их позиций.

Использование метода суда подразумевает разделение экспертов на группы. Одна из них выступает в поддержку рассматриваемой альтернативы, другая анализирует отрицательные стороны. Еще одна часть экспертов регулируют весь процесс и выносят окончательное заключение.

Для анализа комплексных систем используются методы более высокого порядка. К таковым относятся метод системных матриц, методика «дерева целей», паттерна и др.

Метод системных (решающих) матриц был предложен Г.С. Поспеловым и в обобщенном виде представляет собой наборы условий и вариантов, наблюдаемых в ситуации принятия решений (Поспелов, Ириков 1976). Процедура использования этого метода подразумевает выделение основных векторов исследования в конкретной области, подвергаемой экспертизе, каждому элементу которых присваивается удельный вес. В

обязанности экспертов входит оценка относительного значения каждой альтернативы в реализацию альтернативы, находящейся на предшествующем иерархическом уровне. Заполняемые таким образом строки матрицы характеризуют относительный вклад частных альтернатив в значимость и реализацию более сложных альтернатив. Таким образом, реализуется идея замены комплексных экспертных оценок последовательностью более простых.

Метод «дерева целей», предложенный У. Черчменом и Р. Акоффом (1957), основан на принципе создания иерархической структуры, позволяющей представить полную картину взаимных связей между элементами целого, которые находятся в отношениях соподчиненности. «Дерево целей» начинает строиться с обозначения главной цели с последующим движением к целям более низких уровней. Экспертные оценки используются как при формулировании целей, так и при определении их значимости.

Использование метода сценариев при прогнозировании развития сложных систем, начало которому положил Г. Кан (1965), влечет за собой детальное изложение проблемной ситуации с установлением событий в их строгой последовательности, чтобы показать, каким будет состояние объекта исследования в будущем, исходя из текущего положения вещей. После структуризации проблемной области и выявления факторов, влияющих на нее, с помощью экспертной оценки происходит отбор переменных, определяющих развитие изучаемой ситуации. В дальнейшем каждой переменной присваивается шкала, содержащая и количественные значения, и вербальные описания содержания переменных. Так происходит их измерение. Представление сценариев позволяет исследовать критические моменты для принятия решений и проанализировать возможные последствия различных вариантов этих решений.

Методика паттерна, появившаяся в 1963 г. в США, в свою очередь, включает в себя процедурные элементы обоих описанных выше методов

системного анализа и отражает большой опыт американских ученых по присваиванию мер значимости элементам проблемной области, пока каждая подпроблема не будет всесторонне и надежно количественно оценена экспертами (Лопухин 1971).

Процедура применения метода паттерна (от англ. *pattern* – модель, схема) состоит из нескольких шагов. После выбора объекта анализа и выявления его внутренних закономерностей происходит подготовка и написание сценария, формулирование целей и изучение иерархии элементов целого. Формируя, таким образом, внутреннюю структуру объекта («дерево целей») и внешнюю организацию (систему критериев), можно экспертно определить перечень конечных целей и их суммарные веса, которые будут являться показателями их значимости.

Завершающий этап экспертизы нацелен на обработку информации, полученной от экспертов, ее синтез со статистическими данными, оформление соответствующей документации (отчетов, рецензий, справок) и составление экспертного заключения.

Итак, после проведения опроса экспертов и получения определенного количества информации возникает потребность в ее обработке. Следовательно, основная задача заключительного этапа экспертизы сводится к проведению процедуры формализации этой информации таким образом, чтобы окончательное решение можно было принять, исходя из наиболее показательных значений всей системы экспертных предпочтений. Для этого используются различные системы шкалирования таких предпочтений, в то время как признаки исследуемых объектов могут выражаться и количественно, и качественно.

Существует несколько типов шкал, используемых для формализации информации, полученной от экспертов, среди которых выделяют шкалы на абсолютные, номинальные, порядковые, интервальные шкалы, а также шкалы отношений и разностей (Белешев, Гурвич 1980; Литвак 1982). Остановимся подробнее на некоторых из них.

Номинальные шкалы используют числовые значения только для классификации объектов в виде бинарных оценок, устанавливая либо идентичность, либо различие признаков изучаемого объекта или явления.

Для того чтобы расположить по какому-либо критерию исследуемые объекты в виде некоторой последовательности, используются порядковые шкалы. При этом объекты могут не обладать ярко выраженными признаками, по которым их можно сравнить, и порядковое шкалирование позволит систематизировать объекты на основе системы экспертных предпочтений.

Шкала интервалов допускает более широкий диапазон преобразований и находит свое применение, когда измеряемый объект один и тот же, а численные оценки его признаков различны ввиду наличия множества систем счисления.

Формализация обобщенного мнения экспертов по проблеме также может осуществляться методом ранговых оценок. При ранжировании анализируемая информация располагается экспертами в порядке убывания или возрастания величины определенного признака, которому присваивается число. Это позволяет в дальнейшем подвергнуть данные математической обработке.

Процедура ранжирования представляется весьма несложной, когда речь идет о небольшом количестве параметров. Если же их совокупное количество довольно велико (от десяти), предусматриваются различные приемы, облегчающие использование этого способа формализации экспертных оценок (Райхман, Азгальдов 1974). В частности, экспертам предлагается последовательно выбирать наиболее, на их взгляд, существенные параметры, которым присваиваются первый, второй, третий и т.д. ранги соответственно и которые затем по очереди удаляются из общего перечня. После этого первоначального ранжирования осуществляется операция преобразования рангов, в ходе которой вся их числовая последовательность меняется на противоположную. В результате параметр с минимальным рангом, равным единице, оказывается в конце ряда, а наиболее

важному параметру присваивается самый высокий ранг. Необходимость этого приема объясняется тем, что психологически эксперт склонен расценивать параметры, стоящие в начале перечня, как изначально наиболее значимые. В этой же связи обоснованной является практика, при которой элементы перечня располагаются в случайном порядке, о чем заранее сообщается экспертам.

Ранжирование позволяет, таким образом, определить степень согласованности экспертной оценки, что оценивается с помощью коэффициента ранговой корреляции и коэффициента конкордации по соответствующим математическим формулам. Первый позволяет оценить согласованность ранжирований, произведенных двумя экспертами, второй используется для определения согласованности ранжирований всех членов экспертной группы (Литвак 1982).

Экспертные суждения могут осуществляться и с помощью метода последовательных сравнений, большой вклад в разработку которого внес американский ученый, пионер психометрии Л.Л. Тёрстоун (1927; 1954).

Суть этого метода заключается в максимальном упрощении работы экспертов, когда их функции сводятся к выполнению набора элементарных однотипных операций, таких как заполнение клеток матрицы или выделение элементов списка. Собственно техническая обработка полученных экспертных оценок состоит в подсчете частоты превосходства одних параметров над другими, а также суммарная для каждого эксперта частота превосходства одного параметра над всеми остальными. Так впоследствии разрешаются задачи определения коэффициентов весомости параметра для всей совокупности экспертов.

Итак, по завершении формализации обобщенного мнения экспертной группы, составляется экспертное заключение, которое состоит из нескольких пунктов: краткого описания проблемы и формулирования целей экспертизы, состава экспертов, перечня источников информации, общая характеристика

объекта экспертизы, собственно экспертных оценок и экспертных рекомендаций (Хараш 1996).

Такова процедура экспертного оценивания, которая остается одним из самых востребованных способов обеспечения адекватной оценки объекта исследования. Вместе с тем, методика экспертных оценок не лишена недостатков.

1.1.5. Ограниченность методов экспертной оценки

Как справедливо отмечает Б.Г. Литвак (1996), одна из главных проблем в этой области – непрофессионализм. Обеспечение профессионального уровня организации и проведения экспертизы и достижение максимальной достоверности ее результатов невозможно без привлечения высококвалифицированных специалистов в области принимаемого решения. Недостаточная компетентность членов экспертной комиссии является причиной многих ошибочных решений.

Кроме того, специфика и многообразие проблем, решаемых при участии экспертов, препятствуют созданию единых моделей экспертизы и универсальных правил ее проведения (Белешев, Гурвич 1980). Это во многом объясняется комплексной и многофакторной природой объектов оценивания.

Организаторам-аналитикам гораздо сложнее сформулировать цели экспертизы и определить пошаговую процедуру ее осуществления, когда требуется оценить целостную многоуровневую систему, так же как и экспертам менее понятна задача оценить сразу всю совокупность отдельных факторов и частных критериев, характеризующих объект. В дополнение к этому, практически отсутствует практика обоснованного подбора вида экспертной оценки в зависимости от содержания экспертной информации.

Другой момент, указывающий на несовершенство экспертных методов, заключается в стремлении выразить оценку в виде числа, в то время как эксперт не всегда может определить количественных эквивалент своего

предпочтения. В этом случае информативность количественных показателей может быть во вред достоверности экспертной оценки (Литвак 1996).

Несовершенство метода экспертных оценок неизбежно стимулировало поиск новых механизмов, позволяющий усовершенствовать технологии осуществления экспертной деятельности. К ним относятся различные автоматизированные системы поддержки, или экспертные системы.

1.1.6. Автоматизированные экспертные системы

Внимание к интеллектуальным компьютерным системам стало проявляться во II пол. XX в. на волне возрастающего интереса к открывающимся возможностям использования искусственного разума для решения мыслительных задач путем компьютерного эмулирования человеческой деятельности. Экспертные системы начали выделяться в отдельное направление в начале 80-х гг.

Экспертная система как научное понятие имеет широкий спектр исследований (Goodall 1985; Попов 1987; Cooper 1989; Todd 1992; Литвак 1996; Джексон 2001). В целом, экспертную систему можно определить как компьютерную программу, в которую включены знания в форме базы данных, и работа которой направлена на выработку рекомендации или решения проблем, схожего с решением эксперта в определенной предметной области.

К преимуществам экспертных систем перед человеком-экспертом относят стабильность работы, легкость передачи знаний, устойчивость к воздействию негативных факторов.

Действительно, искусственная компетенция компьютерной системы не подвержена влиянию со стороны внешних обстоятельств и длительный перерыв в работе никаким образом не отразится на выполняемых ей экспертных функциях. Передача информации в цифровой форме занимает гораздо меньше времени, чем передача знаний от человека к человеку. Устойчивость ко всякому эмоциональному воздействию гарантирует, что

экспертная система примет одинаковое решение в тождественных ситуациях, в то время как человек может поддаться воздействию факторов, не имеющих отношения к решаемой задаче.

Вместе с тем, функционирование экспертных систем все еще далеко от идеала. Снижение их производительности может происходить ввиду трудности перевода жаргона, который свойственен общению экспертов узкой специализации, на язык логики и математики. Кроме этого, принципы, лежащие в основе экспертного знания, не всегда могут быть четко сформулированы в терминах заданной компьютерной модели. Это также дополняется тем фактом, что знания, основанные на личном опыте, не всегда могут быть достаточно формализованы, чтобы быть обобщенными в качестве набора фактов и общих принципов. Не последнюю роль здесь играет и контекст, элементы которого необходимо учитывать при принятии решения, и то, что эксперту кажется само собой разумеющимся, не всегда может быть в равной степени смоделировано системой (Джексон 2001).

Поэтому наиболее продуктивной представляется ситуация, при которой человек-эксперт работает в связке с экспертной системой, когда последняя выступает в роли компетентного партнера и консультанта в конкретной предметной области. Таким образом, экспертная система не старается заменить собой человека-эксперта, но, будучи сосредоточением опыта и знаний высококвалифицированных специалистов, способствует расширению сферы применения знаний авторитетного эксперта (Муромцев 2005).

Технологии работы автоматизированных экспертных систем находят свое применение и в лингвистической оценке учебных пособий по иностранному языку, о чем подробнее будет идти речь во второй главе настоящей работы.

Проведенный анализ научно-методической литературы по вопросам данного параграфа позволяет прийти к заключению о том, что использование метода экспертных оценок является неотъемлемым компонентом анализа

современного состояния образовательной среды. Учебные ресурсы в целом и учебные пособия как объект лингводидактической оценки в частности представляют отдельный интерес в свете внедрения новых образовательных стандартов и быстрого развития информационных и коммуникационных технологий. При этом различные экспертные системы, основанные на идее использования искусственного интеллекта, также показывают свою перспективность.

1.2. Аспекты экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе образовательных стандартов: обобщение отечественного и зарубежного опыта

Процесс стандартизации образования, который продолжается в настоящее время в России и других странах мира, влечет за собой введение ряда изменений в отношении учебного процесса. В частности, это касается внесения коррективов в содержание учебников и учебных пособий. В данном параграфе будут определены различные аспекты проведения экспертной оценки языка учебных пособий и выявлена роль используемых в разных странах языковых стандартов в контексте рассматриваемого вопроса.

1.2.1. Значение образовательных стандартов для экспертной оценки языкового содержания учебных пособий

Для того чтобы выделить специфические аспекты анализа языка учебных пособий, важно ознакомиться с представленным в них содержанием обучения, а именно тем, в какой степени оно сохраняет свое сходство в зависимости от ступени обучения и целевой аудитории в разных книгах и какими факторами определяется выбор включаемого в содержание обучения лингвистического материала. В противном случае выработка общей концепции анализа учебных материалов будет недостаточно универсальной.

В этой связи на первый план выходит вопрос стандартизации обучения иностранному языку. В разных странах указанная проблема находит свои решения, и там, где такие стандарты внедряются, основное различие заключается в глубине их проработки. Но прежде чем рассмотреть модели языковых стандартов в разных странах, стоит более подробно остановиться на том, почему именно стандартизация является ключевым моментом в определении стратегии лингвистического анализа учебных материалов.

Языковые стандарты определяют, что необходимо знать о языке и какими умениями обладать, чтобы пользоваться языком во всех его формах. Сторонники внедрения стандартов в практику преподавания уверены, что:

а) это помогает подготовить учащихся к выполнению требований к их языковой грамотности (в широком смысле этого слова), которые существуют в настоящее время, и тех, которые могут быть предъявлены в будущем;

б) это позволяет учащимся четко понять и реализовать то, что от них ожидает сообщество учителей, ученых, исследователей, родителей и других экспертов, принимающих участие в разработке и внедрении стандартов в образовательную систему;

в) это необходимо для продвижения идеи о достижении более высоких результатов в связи с повышением заданной планки уровня знаний всех учащихся;

г) это способствует унификации существующих в образовательной сфере различий как с точки зрения документооборота, так и с точки зрения создания равных возможностей учения и обучения (McLaughlin et al. 1995; Гершунский 1998; Байденко 1999; Румбешта, Бычкова 2013).

Действительно, в ближайшие десятилетия требования к уровню грамотности учащихся будет возрастать. Прежде всего, это связано с быстрым развитием информационных и коммуникационных технологий. Перенос общения в сферу электронного обмена информации уже определил высокий рост использования письменной формы языка. Интернет и электронная почта изменили характер межличностной коммуникации и продолжат оказывать серьезное влияние в будущем, что повлечет за собой модификацию учебных требований к учащимся в плане развития их цифровой грамотности (Warschauer 2001; Cummins 2007).

В этой связи расширяющееся понятие языковой образованности студентов неизбежно приводит к необходимости принимать во внимание более широкий спектр форм и регистров языкового использования. Устное общение, которое тесно переплетено с письменным языком, приобретает

большую значимость, побуждая обучать студентов тому, как подходить к решению повседневных задач в сфере устной коммуникации, начиная от обсуждения текста и проведения презентации до оказания помощи гостям или посетителям учреждения и изложения каких-либо событий друзьям и членам семьи.

Кроме печати и устного языка немаловажную роль на современном этапе играет визуальные формы коммуникации. Обучение студентов способам создания и интерпретации языка кинематографа и телевидения, фотографии и рекламы, а также разнообразных схем, таблиц, диаграмм и иллюстраций также составляет элемент их лингвистической грамотности (Standards… 1996).

Таким образом, в языковых стандартах последнего поколения намечается тенденция дополнения навыков чтения и письма, сконцентрированных на письменной форме языка, и навыков говорения и слушания с пониманием, связанных с устным общением, навыками просмотрового анализа и зрительной репрезентации, которые опираются на визуальную форму языка.

Все это, в свою очередь, оказывает влияние на составление содержания учебных пособий, которые должны отражать положения образовательных стандартов и соответствовать выделяемым в них языковым аспектам.

Рассмотрим, каково содержание обучения иностранному языку в разных регионах мира, использующих образовательные стандарты в качестве основы преподавания.

1.2.3. Аспекты экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе образовательных стандартов в США

В США национальные стандарты обучения иностранным языкам, действующие в настоящее время, стали результатом работы, которая велась при поддержке гранта Департамента образования и Национального фонда гуманитарных наук группой специалистов с 1993 по 1996 год. Первая

редакция документа называлась «Стандарты изучения иностранных языков: подготовка к XXI веку» и получила положительную оценку широкой публики, включая учителей, представителей бизнеса, правительства и общественных деятелей, в плане определения значения и роли иностранного языка в системе американского образования. В дальнейшем в процессе внедрения стандартов в разработку учебных программ и планов и реализации заложенных в них идей на практике возникла необходимость в корректировке документа, связанной в основном с расширением группы языков, представленных в стандартах. В настоящий момент действует третья редакция документа от 2006 года «Стандарты изучения иностранных языков в XXI веке», включающая требования к изучению арабского языка (Phillips, Abbot 2011).

Если обратиться непосредственно к содержательной стороне этих стандартов, то можно обнаружить, что они включают в себя пять целевых направлений: коммуникацию, культуры, связи, сравнения и сообщества (рис. 1).

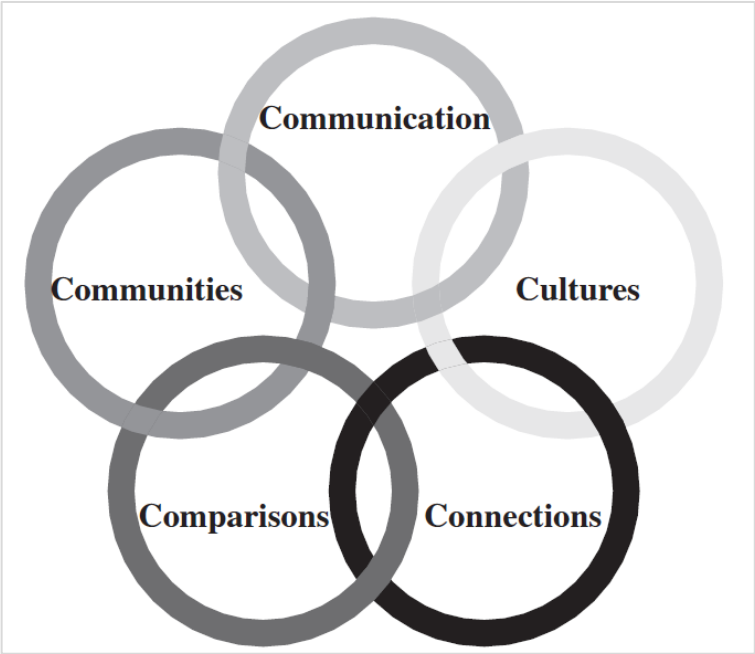


Рисунок 1. «Пять Си» иноязычного языкового образования

На рисунке видно, как переплетены между собой целевые направления («пять си» – по первым буквам оригинальных названий) в развитии иноязычного языкового образования в русле его стандартизации.

Коммуникация ставится во главу угла при обсуждении вопроса обучения иностранным языкам. Она может быть представлена в виде непосредственного межличностного общения лицом к лицу, в письменной форме или осуществляться посредством чтения литературных произведений, когда сообщение может дойти до случайного адресата спустя века.

Изучая иностранные языки, учащиеся неизбежно знакомятся с *культурами*, в которых они функционируют. Поэтому истинное овладение иностранным языком подразумевает понимание культурных контекстов возникновения и развития тех или иных языковых явлений и процессов.

Познание иностранного языка и культуры предполагает погружение во множество смежных областей, что делает современное языковое образование сосредоточением междисциплинарных *связей*. Это указывает на то, что изучение иностранного языка способствует общему развитию студентов за рамками базовой языковой подготовки.

В процессе изучения иностранного языка учащиеся всегда проводят параллели со своей родной языковой системой. *Сравнения* и противопоставления чужого и родного языка и культуры позволяют студентам осознавать различия во взглядах на окружающую действительность и воспринимать мир во всем его многообразии.

Описанные выше элементы иноязычного образования вместе позволяют изучающим иностранный язык полноценно участвовать в многоязычных и поликультурных *сообществах*, существующих и функционирующих в различных контекстах как в их родных странах, так и за рубежом. Полноценное участие в данном случае предполагает соответствие принятым нормам поведения и сообразность культурно допустимым образцам коммуникативного взаимодействия.

Обратимся к непосредственным формулировкам стандартов иноязычного образования в контексте обозначенных направлений (National… 1996) и выявим специфические умения, которые должны формироваться у учащихся посредством овладения языковым содержанием учебных пособий, написанных в соответствии с данными образовательными стандартами.

В плане коммуникации на иностранном языке стандарты предусматривают, что учащиеся могут:

- вступать в разговор, добывать и делиться информацией, выражать чувства и эмоции, обмениваться мнениями;

- понимать и истолковывать устную и письменную речь с учетом разнообразия тематических областей;

- презентовать информацию, понятия и идеи публике в устной или письменной форме по различным темам.

В контексте познания других культур стандарты определяют способности студентов демонстрировать понимание соотношения:

- практик и перспектив целевой культуры;

- продуктов и перспектив целевой культуры.

Поясним, что под практиками культуры подразумеваются модели социального поведения и взаимодействия, например, иерархическая структура в обществе, жесты и другие невербальные формы коммуникации, праздничные традиции, время приема пищи и т.д. Культурные практики подразумевают использование материальных и нематериальных продуктов культуры. К первой категории могут быть отнесены игрушки, объекты домашнего быта, типы жилища, произведения литературы и искусства. Вторая категория включает музыку, танец, язык, социальные институты. Культурные продукты, в свою очередь, отражают перспективы культуры, т.е. философские воззрения, идеи, ценности и верования (Byram 1997).

В рамках междисциплинарных связей и извлечения соответствующей информации стандарты указывают на то, что учащиеся:

- обогащают и закрепляют свои знания в других областях посредством иностранного языка;

- получают сведения и принимают во внимание отличительные особенности точек зрения, доступных исключительно через иностранный язык и культуру.

В области развития понимания природы языка и культуры стандарты обращают внимание на то, что учащиеся:

- демонстрируют понимание языкового устройства в процессе сравнения иностранного языка с родным языком;

- демонстрируют понимания культурных понятий в процессе сравнения культуры изучаемого языка со своей собственной культурой.

В рамках участия в многоязычных сообществах как в родной стране, так и за рубежом стандартами устанавливается, что студенты:

- пользуются иностранным языком и в школе, и во внеклассной деятельности;

- показывают признаки формирования устойчивого и долгосрочного интереса к иностранному языку, используя его для личного удовольствия и интеллектуального обогащения.

Приведенные формулировки стандартов, расширяющие понимание пяти принципиальных областей иноязычного образования, позволяют, таким образом, говорить о довольно серьезной работе по разработке учебных программ для воплощения заявленных практик пользования языком в жизнь (Cutshall 2012).

1.2.4. Аспекты экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе единых ключевых стандартов (США)

Еще одним важным документом в плане языкового образования в США являются единые ключевые стандарты (Common Core Standards), которые были приняты летом 2010 года и позже адаптированы на уровне штатов почти по всей стране. В них детально описываются требования к

уровню знаний выпускников школ для унификации общеобразовательной программы и установления более жестких критериев для получения аттестата и поступления в колледжи.

Из полного названия «Стандартов словесности английского языка и грамотности в истории, обществознании, естествознании и технических дисциплинах» видно, что иностранный язык не входит в отдельную предметную область в рамках документа. В стандартах оговаривается, что они могут быть адаптированы для изучающих английский как неродной язык. Для этого в процессе обучения необходимо среди прочего учитывать принципы, заложенные в Стандартах изучения иностранных языков, охарактеризованных выше.

Если обратиться непосредственно к тексту «Стандартов словесности...», то можно обнаружить, что там прописаны строгие критерии образованности учащихся в чтении, письме, говорении и слушании, системе языка и коммуникационных и информационных технологиях (Common… 2010).

Отметим, что языковое содержание обучения разделяется в документе на нормы литературного языка, стилистику и лексику. Данные аспекты, соответственно, могут быть положены в основу экспертной оценки языка учебных пособий в русле рассматриваемых образовательных стандартов.

Под нормами в данном случае понимаются правила грамматики и словоупотребления, орфографии, пунктуации и графики. Стилистика охватывает знания языковых функций и нормы, определяющие подходящий выбор языковых средств в зависимости от контекста и регистра высказывания. Лексика включает в себя общую семантику (определение или уточнение значения незнакомого или многозначного слова), частную семантику межлексемных отношений, оттенков значений и образного языка, а также овладение профессиональным словарным составом.

Более подробно ознакомиться с содержанием обучения системе языка, которое содержится в Стандартах, можно, обратившись к Приложению 1.

1.2.5. Компетентностный подход как основа языковых стандартов в Европе

Перед тем как обратиться к рассмотрению аспектов экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе образовательных стандартов в Европе, необходимо охарактеризовать компетентностный подход, в рамках которого эти стандарты и функционируют.

Стандарты, применяемые в профессиональном языковом образовательном сообществе Европы, отражены в документе «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2003). Как видно из названия, в основе примерного общеевропейского стандарта лежит компетентностный подход. Остановимся подробнее на сущностных характеристиках этого подхода и его модификациях.

Термин «компетентность» относится к числу самых противоречивых в лингвистике (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007). Это объясняет тот факт, что моделей коммуникативной компетентности в теории языкознания и преподавания иностранных языков и культур множество.

Прежде всего, отметим, что в русле данного исследования разделяются понятия компетентности и компетенции. Компетентность обеспечивает общую успешную деятельность за счет усвоенных теоретических и практических знаний, в то время как компетенции представляют собой более узкие и конкретные компоненты этих знаний.

Начиная с конца 60-х гг. XX века, возникают и модифицируются различные модели коммуникативной компетентности. Среди первых и наиболее влиятельных идей следует отметить выделение Н. Хомским двух аспектов – языковой компетенции (language competence) и языкового употребления (language performance) (Chomsky 1969). Компетенция в данном случае понималась как знание говорящего и слушающего своего языка, в то время как употребление описывало непосредственное использование языка в конкретных ситуациях. Таким образом, в качестве теоретической основы

обучения и преподавания языка были выдвинуты чисто лингвистические формальные знания и сопутствующие им практические навыки применения этих знаний.

Позже были предложены теории, основавшиеся на более реалистичном понимании компетентности, которые, по большому счету, добавляли социолингвистическую направленность предложенной Хомским модели. Одним из сторонников этих преобразований была С. Савиньон, обратившая внимание на функциональные языковые способности при передаче письменной или устной информации (Savignon 1972). Шире раскрывая сущность рассматриваемого понятия, Д. Хаймс структурно разделил коммуникативную компетенцию на грамматический, социолингвистический, стратегический и дискурсивный элементы (Hymes 1972).

70-е и 80-е гг. были ознаменованы продолжающимся обсуждением различных аспектов коммуникативной компетенции. Г. Уиддоусон, в частности, разграничил коммуникативную компетенцию как знание лингвистических и социолингвистических норм и коммуникативную способность (capacity) наделять язык определенным смыслом (Widdowson 1983). Этим ученый обозначил смещение фокуса с компетенции на непосредственное употребление языка в реальных ситуациях.

М. Каналь и М. Суэйн предложили выделить три базовых компонента компетенции: грамматический, социолингвистический и стратегический (Canale, Swain 1980). Позже модель была дополнена дискурсивным компонентом. Стоит отметить, что терминологически грамматическая компетенция в данном случае синонимична лингвистической компетенции, т.е. знанию словаря, а также морфологии, синтаксиса, семантики, фонетики и орфографии. Социолингвистический аспект определяет способность использовать язык в различных контекстах общения. Стратегический компонент состоит в знании вербальных и невербальных стратегий (перефразирование, иносказание, повторы, избегание определенных слов в речи и так далее), играющих роль вспомогательных средств при «сбоях» в

коммуникации. Дискурсивный компонент описывает овладение правилами когезии и когерентности, т.е. целостной организации языковой формы на уровне высказываний и предложений и логической последовательности на уровне текста. Данная модель коммуникативной компетентности долгое время была самой признаваемой в сфере овладения иностранным языком и в силу своей простоты не теряет авторитета и сейчас.

В 90-е гг. Л. Бахман и А. Палмер разработали более детальную модель, которая описывала коммуникативную компетентность в виде языкового знания и стратегической компетенции (Bachman, Palmer 1996).

Знание языка в русле представленной модели разделяется на организационное знание и прагматическое знание. Первое воплощается в умении «управлять» структурой языка на уровне грамматики предложения и текста, что включает в себя знание лексики, морфологии, синтаксиса, фонологии и графики, а также нормы построения текста, состоящие из когезии, риторической или разговорной организации, художественных приемов. Второе отражает уровень дискурса и воплощается в понимании языковых функций («для чего?») и социолингвистических норм («как лучше?»).

Стратегическая компетенция в данной модели относится к мыслительным категориям высокого порядка, позволяющим принимать решения относительно определения цели и задач коммуникации, того, насколько продуктивным будет попытка их выполнения, исходя из фоновых знаний и знакомства с темой, и выбора нужных языковых средств, которые бы позволили успешно справиться с заданием.

Таким образом, все представленные модели коммуникативной компетентности так или иначе находят свое отражение в общеевропейских языковых стандартах, которые во многом определяют современную систему обучения иностранному языку, а также практику оценивания языковых знаний.

1.2.6. Аспекты экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе компонентов коммуникативной компетентности в общеевропейских языковых стандартах

Изобразим модель коммуникативной компетентности схематически и остановимся подробнее на собственно языковом содержании обучения, заложенном в ней, чтобы выявить специфические аспекты анализа языка в целях настоящего исследования.

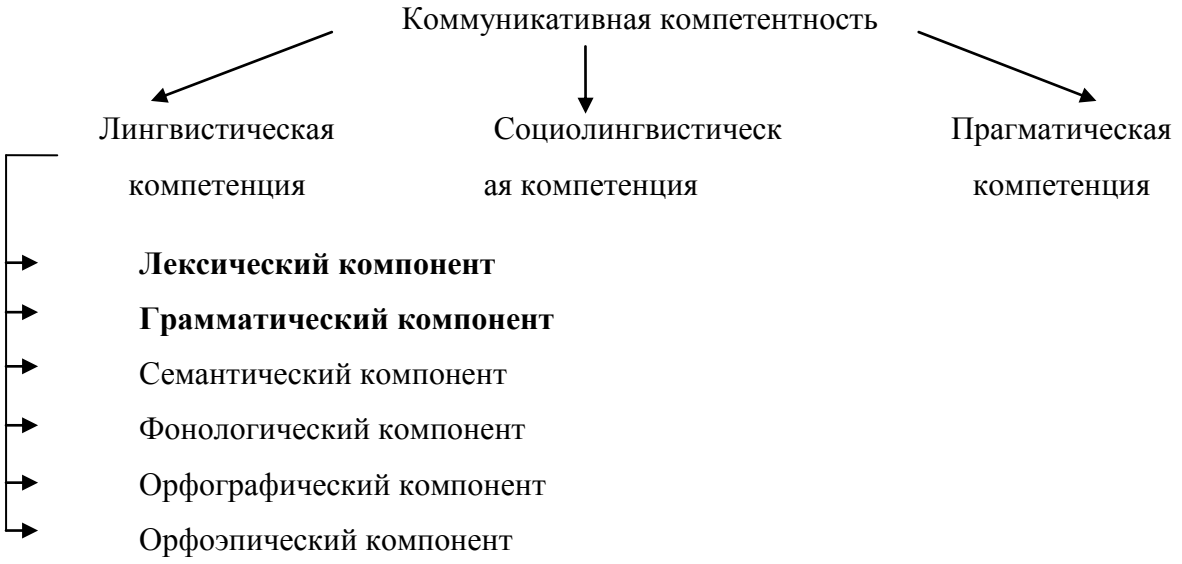


Схема 1. Модель коммуникативной компетентности согласно общеевропейским языковым стандартам

Итак, представленная на схеме 1 модель коммуникативной компетентности включает лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции. Лингвистическая компетенция, в свою очередь, состоит из шести компонентов, ключевыми из которых являются лексический и грамматический. Прежде всего, они охарактеризованы намного подробнее в сравнении с другими. Семантический, фонологический, орфографический и орфоэпический носят описательный характер и базируются на первых двух элементах. Обратимся к их содержанию (Common… 2001).

1.2.7. Лексический аспект экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе общеевропейских стандартов

Лексический компонент лингвистической компетенции определяется как знание и способность использовать словарный состав языка, который состоит из лексических и грамматических элементов. Лексические элементы включают целые слова и устойчивые выражения. Грамматические элементы принадлежат к классам слов.

К целым словам относят:

а) открытые классы (имена существительные, глаголы, имена прилагательные, наречия);

б) закрытые лексические ряды (дни недели, месяцы, единицы меры и веса);

в) многозначные слова (например, *tank*).

Устойчивые выражения подразделяются на:

а) формулы-предложения, состоящие из однозначных образцов языковых функций (например, приветствия), пословиц, остаточных архаизмов (например, *Be off with you!*);

б) фразовые идиомы, включающие семантически «застывшие» метафоры (например, *it's a long shot; he drove hell for leather*), сравнения-усиления (например, *as white as snow; as white as a sheet*);

в) устойчивые структуры, которые заучиваются и анализируются как единое целое и служат синтаксической опорой для вставки слов и словосочетаний при образовании предложений (например, *Please may I have…*);

г) другие устойчивые сочетания, а именно фразовые глаголы (например, *fall out with; make do with*) и сложные предлоги (например, *in front of*);

д) устойчивые коллокации (например, *to make a speech / a mistake*).

Классы слов как грамматические элементы словарного состава языка состоят из артиклей, слов-квантификаторов (например, *some, all, many,*

nowhere), личных местоимений,притяжательных местоимений, указательных местоимений, вопросительных слов, предлогов, вспомогательных глаголов (включая модальные), союзов и частиц.

1.2.8. Грамматический аспект экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе общеевропейских стандартов

Грамматический компонент лингвистической компетенции определяется как знание и способность использовать грамматические ресурсы языка. Здесь отдельно рассматривается описание грамматической организации языка, морфология и синтаксис.

С грамматической точки зрения, языковая организация может рассматриваться на уровне:

а) элементов (морфы, корневые морфемы и аффиксы, слова);

б) категорий (число, род, падеж; залог, время, вид; конкретность и абстрактность, исчислимость и неисчислимость, переходность и непереходность);

в) классов (склонение, спряжение, открытые классы слов);

г) структур (сложные слова, словосочетания, простые и сложные предложения);

д) процессов (номинализация, аффиксация, супплетивность, градация, транспозиция, трансформация);

е) отношений (согласование, управление, примыкание).

Морфология изучает внутреннюю организацию слов, которые могут быть разделены на морфемы (т.е. корень и аффиксы) и другие способы изменения словоформ.

Согласно внутренней организации, слова могут быть подразделены на:

а) состоящие из корня (например, *six, tree*);

б) состоящие из корня и аффикса (например, *unbrokenly, breaks*);

в) состоящие из двух и более корней (например, *oak-tree, evening dress*).

Другие способы изменения словоформ включают:

а) чередование гласных (например, *ring – rang – rung; mouse – mice*);

б) чередование согласных (например, *send – sent*);

в) неправильные формы (например, *teach – taught*);

г) супплетивные формы (например, *go – went*);

д) нулевые формы (например, *sheep – sheep; cut – cut – cut*);

е) фонетически обусловленные вариации (/s/ - /z/ - /iz/; /t/ - /d/ - /id/).

Что касается синтаксиса, то он изучает структурирование слов в предложения в контексте рассмотренных выше уровнях языковой организации.

1.2.9. Аспекты экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе образовательных стандартов в России

Российские языковые стандарты, определяющие специфические области владения иностранным языком, также опираются на идею овладения учащимися коммуникативной компетентности.

Проблема коммуникативной компетентности, или иноязычной коммуникативной компетенции, широко освещалась в работах отечественных ученых (Леонтьев 1975; Вятютнев 1975; Бим 1989, 1996, 2002; Пассов 1991; Хуторской 2003; Мильруд 2004; Сафонова 2004; Полат, Бухаркина 2008; Гальскова, Гез 2006; Сысоев, Евстигнеев 2011 и др.).

Отличием российской модели иноязычной коммуникативной компетенции, которая послужила основой разработки новых образовательных стандартов, является добавление к языковому, речевому, социокультурному и компенсаторному компонентам учебно-познавательного компонента.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) второго поколения, внедряемые в настоящее время в систему образования РФ, представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального

профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Процедура стандартизации включает в себя проведение контрольно-измерительных действий с учетом типологии стандартов, которая распространяется на стандарты целей, стандарты компетенций, стандарты результатов, стандарты программы, стандарты материала, стандарты процедур, стандарты оценок, стандарты исходного уровня, стандарты личности педагога и стандарты условий (Федеральный… 2009; Федеральный… 2010; Федеральный… 2012). В рамках настоящего исследования следует остановиться подробнее на третьем типе – стандартах результатов.

Стандарты результатов делятся на три группы: личностные, определяющие отношение к знанию, метапредметные, характеризующие овладение знанием, и предметные, отражающие владение знанием.

Личностные результаты определяют социально-культурную идентификацию личности, жизненные смыслы, позиции и перспективы, нравственные и ценностные ориентации.

Метапредметные результаты касаются саморегуляции и самоконтроля в деятельности, социальных и коммуникативных и когнитивно-информационных умений.

Предметные результаты относятся к коммуникативной компетенции, системным языковым знаниям, социокультурным, кросскультурным и межкультурным умениям. Именно предметные результаты, в рамках которых можно выделить конкретные языковые аспекты, поддающиеся непосредственной оценке, представляют интерес в контексте настоящего исследования.

В то время как в самом тексте Стандартов содержатся лишь общие положения, раскрывающие сущность требований к результатам изучения предметной области «Иностранные языки», в примерной программе по

иностранному языку перечисляются языковые средства, необходимые учащимся для достижения предметных результатов, а также приводятся навыки пользования данными языковыми средствами.

С точки зрения языковых средств и навыков пользования ими примерная программа специфицирует такие области, как графика, каллиграфия, орфография, фонетика, лексика и грамматика (Примерные… 2011; Примерные… 2012). Данные области могут представлять собой определенные аспекты экспертной оценки языкового содержания учебных пособий, издаваемых в России.

Так, согласно примерной программе, языковая компетенция (владение языковыми средствами) включает применение правил написания слов; нормативное произношение и различение на слух всех звуков иностранного языка; соблюдение правильного ударения в словах и фразах; соблюдение ритмико-интонационных особенностей предложений различных коммуникативных типов (утвердительное, вопросительное, отрицательное, повелительное); правильное членение предложений на смысловые группы; распознавание и употребление в речи основных значений изученных лексических единиц (слов, словосочетаний, реплик-клише речевого этикета);знание основных способов словообразования (аффиксации, словосложения, конверсии); понимание и использование явлений многозначности слов иностранного языка, синонимии, антонимии и лексической сочетаемости; распознавание и употребление в речи основных морфологических форм и синтаксических конструкций изучаемого иностранного языка; знание признаков изученных грамматических явлений (видо-временных форм глаголов, модальных глаголов и их эквивалентов, артиклей, существительных, степеней сравнения прилагательных и наречий, местоимений, числительных, предлогов); знание основных различий систем иностранного и русского/родного языков.

1.2.10. Экспертная оценка языкового содержания учебных пособий на основе стандартизации уровней сложности языка и речевых задач

Коммуникативная компетентность может также расцениваться как уровневая категория в зависимости от набора развитых умений и сформированных навыков.

Так, согласно рекомендациям Совета Европы, выделяется шесть уровней владения иностранным языком: A1 – Уровень выживания (Breakthrough), A2 – Предпороговый уровень (Waystage), B1– Пороговый уровень (Threshold), B2 – Пороговый продвинутый уровень (Vantage), C1 – Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency), C2 – Уровень владения в совершенстве (Mastery) (Common… 2001).

Руководство по оценке языковой компетенции ACTFL (Американского совета по обучению иностранным языкам), в свою очередь, предлагает пять основных уровней владения языком: базовый (Novice), промежуточный (Intermediate), продвинутый (Advanced), профессиональный (Superior) и экспертный (Distinguished). В дополнение к этому, каждый из трех первых уровней разделен на три подуровня – начальный, средний и высокий (ACTFL… 2012).

Выпускники российских школ (11 класс) на базовом уровне должны приблизиться к общеевропейскому пороговому уровню владения иностранным языком B1 или достигнуть его минимального значения на профильном уровне. Если речь идет о профессиональном образовании в высшей школе, то студенты нелингвистических направлений должны владеть иностранным языком на уровне B2, в то время как студенты лингвистического профиля должны достичь уровня C1-C2.

В описании каждого уровня владения иностранным языком как по шкале совета Европы, так и по шкале ACTFL представлен конкретный перечень умений и навыков в виде набора формулировок для самооценки «Я могу...» (can-do statements), которые стандартизируют речевые задачи

изучающих иностранный язык в соответствии с разными видами речевой деятельности (схема 2).

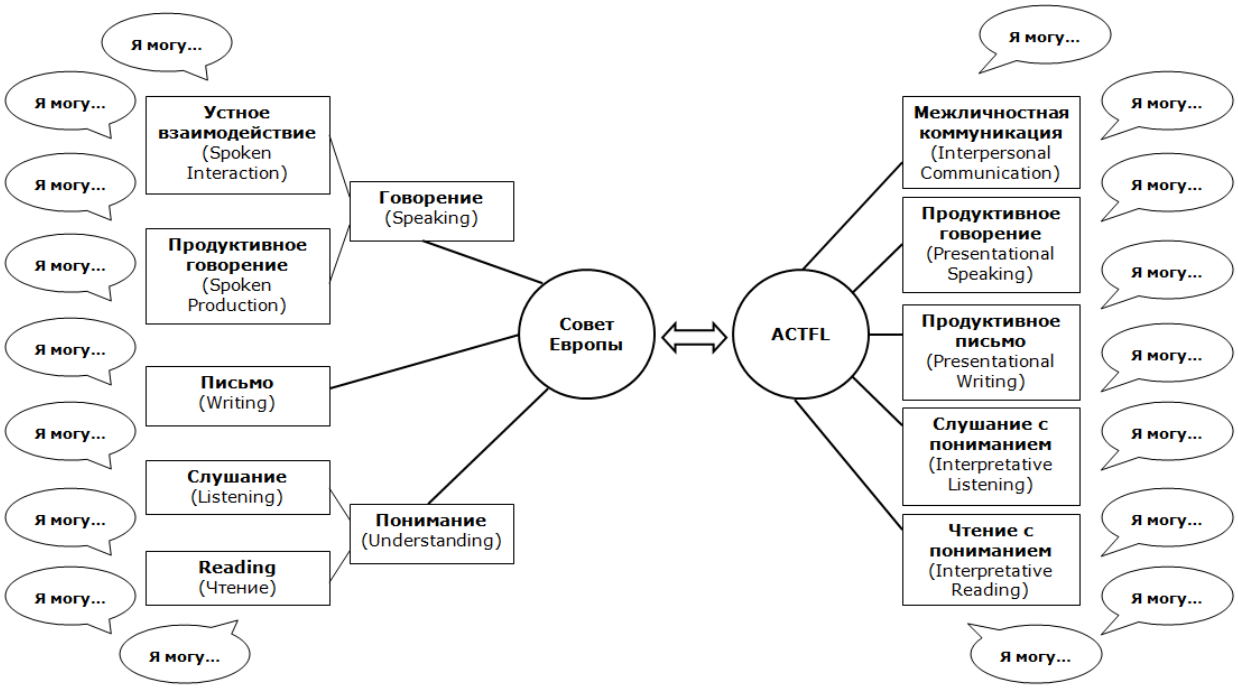


Схема 2.Стандартизация речевых задач

Из схемы 2 видно, что распределение по видам речевой деятельности в обеих системах оценки уровня владения иностранным языком на содержательном уровне приблизительно одинаково.

Система Совета Европы выделяет три первичных вида коммуникации: понимание, говорение и письмо. Понимание делится на слушание и чтение. Говорение включает в себя устное взаимодействие и продуктивное говорение.

Система ACTFL подразумевает разделение речевой деятельности на пять «режимов»: межличностная коммуникация, продуктивное говорение, продуктивное письмо, слушание с пониманием и чтение с пониманием.

Чтобы разобраться с концептуальным наполнением приведенных терминов, следует обратиться к примерам формулировок для самооценки «Я могу…» (табл. 1).

Таблица 1. Примеры формулировок для самооценки уровня владения иностранным языком

«Режим» коммуникации	Формулировки для самооценки уровня владения иностранным языком	
	Совет Европы	**ACTFL**
	Уровень А1	**Базовый начальный подуровень**
Устное взаимодействие / Межличностная коммуникация	Я могу участвовать в простом устном взаимодействии, если собеседник готов повторять и перефразировать сказанное, говорить медленнее и помочь мне сказать другими словами то, что я хочу выразить. Я могу задавать и отвечать на простые вопросы, ограниченные сферой непосредственной необходимости или очень знакомой тематикой.	Я могу общаться на некоторые очень простые темы, используя отдельные слова и фразы, которые я раньше практиковал и запомнил.
Продуктивное говорение	Я могу использовать простые фразы и предложения для описания того, где я живу, и людей, которых я знаю.	Я могу представлять информацию о себе и по некоторым другим очень знакомым темам, используя отдельные слова или заученные фразы.
Письмо / Продуктивное письмо	Я могу написать короткий и простой текст для открытки. Я могу заполнять бланки с графами для персональных данных.	Я могу списать некоторые знакомые буквы и знаки, слова или фразы.
Слушание / Слушаниеспониманием	Я могу узнавать знакомые слова и совсем простые фразы, касающиеся самого себя, моей семьи и того, что есть вокруг меня, когда люди говорят медленно и понятно.	Я могу узнать несколько заученных слов и фраз, когда я их слышу в потоке речи.
Чтение / Чтение с пониманием	Я могу понять знакомые имена, слова и совсем простые предложения.	Я могу узнать несколько букв или знаков. Я могу распознать несколько заученных слов и фраз, когда я читаю.

Информация, представленная в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что выделяемые в рамках системы Совета Европы и ACTFL «режимы» коммуникации, в целом соответствуют четырем видам речевой деятельности, традиционным для российского научного дискурса: говорение, письмо, слушание и чтение. Устное взаимодействие (межличностная коммуникация)

выступает как составная часть говорения и подразумевает непосредственное устную коммуникацию между собеседниками.

Таким образом, экспертная оценка языкового содержания учебных пособий может проводиться и в направлении уровневой сложности языка, и в аспекте реализации выполнения заложенных в пособиях речевых задач.

1.2.11. Обобщение аспектов экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе образовательных стандартов

Содержание языковых стандартов, рассмотренное сквозь призму мирового опыта преподавания иностранных языков и культур, позволяет выделить ряд аспектов для проведения экспертной оценки языкового содержания учебных пособий.

К ним стоит отнести:

- коммуникативный аспект, отражающий тематическую наполненность учебных пособий для успешного моделирования различных ситуаций общения и репрезентации информации;

- культурный аспект, отражающий тематическую наполненность учебных пособий для успешного усвоения практик, перспектив и продуктов иноязычной культуры;

- междисциплинарный аспект, отражающий тематическую наполненность учебных пособий для приобретения знаний из смежных предметных областей посредством иностранного языка;

- социальный аспект, отражающий тематическую наполненность учебных пособий для формирования интереса к иностранному языку и культуре и получению личного удовольствия от процесса овладения языком;

- сравнительный аспект, отражающий языковую наполненность учебных пособий для овладения стратегиями сопоставления языкового устройства родного и иностранного языка;

- уровневый аспект, подразумевающий соответствие языкового содержания учебных пособий уровню владения иностранным языком;

- речевой аспект, подразумевающий соответствие и сбалансированность языкового содержания учебных пособий относительно видов речевой деятельности;

- лексический аспект, отражающий лексическую наполненность учебных пособий для успешного формирования словарного запаса;

- грамматический аспект, отражающий грамматическую наполненность учебных пособий для успешного формирования грамматических навыков;

- семантический аспект, отражающий наполненность учебных пособий языковыми единицами для успешного формирования смыслоразличительных навыков;

- стилистический аспект, отражающий языковую наполненность учебных пособий для успешного овладения функциональными языковыми средствами в разных регистрах общения;

- словообразовательный аспект, отражающий языковую наполненность учебных пособий для успешного формирования навыков словообразования;

- фонологический аспект, отражающий языковую наполненность учебных пособий для овладения системой фонем и их различительными признаками;

- орфоэпический аспект, отражающий языковую наполненность учебных пособий для успешного формирования навыков нормативного произношения;

- орфографический аспект, отражающий языковую наполненность учебных пособий для успешного овладения правилами правописания;

- пунктуационный аспект, отражающий языковую наполненность учебных пособий для успешного овладения правилами расстановки знаков препинания;

- графический аспект, отражающий языковую наполненность учебных пособий для успешного овладения начертательными средствами языка.

Таким образом, проанализировав содержание языковых стандартов в разных регионах мира, можно выявить специфические аспекты анализа языковой системы, которые впоследствии могут служить основой проектирования модели лингвистической оценки учебных пособий по английскому языку.

1.3. Критерии экспертной оценки языкового содержания учебных пособий (на основе теории учебника)

Экспертная оценка учебных пособий неразрывно связана с теорией создания учебника. Формирование оценочных суждений в отношении различных аспектов и составляющих учебных пособий выстраивается на основе ряда критериев, которые выделяются в ходе анализа объективно наблюдаемых показателей. В этом параграфе остановимся подробнее на том, какие критерии экспертной оценки учебных пособий выделяются, исходя из существующих концепций учебника, и какое место при этом отводится непосредственно языковому наполнению учебных изданий как одному из критериев их оценки.

1.3.1. Критерии оценки учебных пособий на основе концепции учебника И.Л. Бим

Различные теоретические воззрения на процесс создания учебников иностранного языка в отечественной науке отличаются глубиной проработки фактического материала и представляют собой серьезную базу для выделения практических принципов составления и критериальной оценки учебных пособий.

Одной из таких теорий является концепция учебника иностранного языка И.Л. Бим, которая имеет в своей основе системно-структурный подход. В своей монографии «Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника» автор отмечает, что учебник должен рассматриваться на трех уровнях: «как обобщение и отражение во взаимосвязи всех основных явлений и процессов данной объектно-предметной области…, как воплощение (продукт) методической (концептуальной) системы… и как модель педагогического процесса…» (Бим 1977: 266).

В то время как в первом случае акцентируется внимание на способности учебника выражать языковое содержание образования и управлять деятельностью учащихся и учителя, вторая составляющая указывает на зависимость структуры учебника и действий субъектов учебно-воспитательного процесса от того, каким образом автор книги осуществляет интерпретацию методической системы. Это свидетельствует о многоплановости содержания учебника иностранного языка, которое формируется под воздействием не только существующих методических подходов к обучению языку, но и популярных психолого-педагогических концепций.

В соответствии с изложенным выше, в процедуре оценивания учебника иностранного языка выделяется ряд дидактических и методических особенностей, анализ которых позволяет сформулировать основные параметры построения такого издания.

Первый параметр определяет взаимодействие всех компонентов системы обучения, что подразумевает опору внешней структуры на внутреннюю структуру и соответствие требованиям, предъявляемым к создателям учебников.

Второй параметр описывает, насколько полно содержание учебника отвечает потребностям педагогического процесса: предусмотрены ли задания разного уровня сложности, достаточна ли материальная обеспеченность учебного процесса, дополняется ли информирующая функция элементами контроля, осуществляется ли стимуляция речемыслительной активности и так далее.

Третий параметр является индикатором четкости задаваемых целей и целенаправленности всего учебного процесса в контексте пользования учебником. Это определяется взаимосвязью практической, образовательной и воспитательной целей обучения при главенствующей роли практической цели, всесторонностью формирования речевой деятельности, учетом поурочных, промежуточных и конечных целей обучения наряду с

выделением специальных целей обучения каждому виду речевой деятельности, а также соотнесенностью целей и результатов при подведении итогов.

Четвертый параметр характеризует содержательную сторону учебника, а именно: а) каким образом соотносятся умения и навыки в составе речевой деятельности; б) как реализуется структурно-функциональный подход к отбору и организации материала в целом и единиц обучения конкретному виду речевой деятельности; в) как осуществляется методическое моделирование и дифференциация знаний; г) присутствует ли иерархия в системе упражнений и как в ней распределяются проблемные и ситуативные задания; д) учитываются возрастные особенности учащихся и уровень их языковой подготовленности при отборе и организации материала.

Пятый параметр определяется методикой обучения, лежащей в основе учебника. В данном случае рассматриваются положения, согласно которым и книга для учителя, и непосредственно сам учебник должен отражать методические воззрения авторов, также как и формы учения должны определяться не только учителем, но и учебником. Кроме этого, изучается разнообразие приемов обучения в рамках конкретного метода, предполагаемая опора на средства обучения и то, как учебник способствует формированию умений учиться.

Таким образом, концепция учебника И.Л. Бим сосредоточена на ряде дидактических и методических признаков в качестве основы для оценки учебных материалов.

1.3.2. Критерии оценки учебных пособий на основе теории учебника В.П. Беспалько

Рассматривая проблемы, связанные с дидактической подготовкой содержания обучения в учебнике, В.П. Беспалько указывает на «оценку дидактического объема учебника, ... оценку его научного уровня, системы подачи учебного материала с точки зрения оптимальной его

последовательности и ... определение сложности и трудности для учащихся предлагаемого содержания учебника» (Беспалько 1988: 85-86).

Понятие дидактического объема учебника тесно связано с проблемой определения того минимума содержания обучения, которое авторы намереваются заложить в книгу. В силу того что часто такие решения принимаются на основе личного педагогического опыта и под руководством собственно авторской интуиции, возникла необходимость в разработке методики определения дидактического объема учебника.

В частности, в рамках подобного анализа выявляется степень посильности для учащихся выбранного содержания обучения в ходе экспериментальной работы, направленной на определение скорости усвоения материала. Впоследствии измеренное время усвоения учебного курса может быть эффективно распределено на изучение конкретных учебных элементов и согласовано с продолжительностью занятий.

Еще одним критерием оценки учебника в рамках освещаемой концепции является научность его содержания. Здесь особое внимание уделяется таким показателям, как уровень абстракции излагаемого материала и дидактическая обоснованность отбора этого материала. Это позволяет сбалансировать два важных аспекта. С одной стороны, в учебниках и учебных пособиях должна содержаться актуальная информация, отражающая современной состояние науки. С другой стороны, необходимо грамотно подходить к решению проблемы, связанной с чрезмерным усложнением учебного материала.

Системность и последовательность изложения материала в учебной книге также относится к числу наиболее последовательно выделяемых критериев для определения качества анализируемых изданий. И хотя оптимальная форма организации информации в учебниках и учебных пособиях еще до конца не выработана, существуют некоторые общие принципы, которые в той или иной степени находят свое применение в разных книгах.

Так, наиболее известными являются индуктивный и дедуктивный подходы. Сторонники индуктивизма придерживаются позиции, при которой всякого рода обобщениям и представлениям закономерностей непременно должно предшествовать изложение отдельных фактов. Последователи дедуктивного подхода, напротив, отмечают необходимость презентации общих правил перед рассмотрением конкретных примеров.

Кроме этого, существуют эвристический и алгоритмический подходы к изложению учебного материала. Эвристическая направленность прослеживается в том случае, когда учащимся не предлагаются конкретные способы выполнения определенных учебных процедур, но лишь теоретическая база и точечные обобщения в виде набора правил и закономерностей. Алгоритмический путь, напротив, дает учащимся возможность изучить четко определенную последовательность шагов, следование которым позволяет понять, как именно следует действовать при применении освещаемых понятий в рамках учебной деятельности.

Стоит оговориться, что более конструктивным считается подход, интегрирующий различные способы изложения материала в учебниках и учебных пособиях, исходя того, на каком этапе осуществляется образовательная деятельность и других характеристик учебного процесса (Беспалько 1988).

Еще одним критерием оценки учебных изданий может служить показатель сложности и трудности их содержания. Стоит отметить, что этот вопрос привлекал внимание многих исследователей (Лернер 1970; Зимняя 1997; Занков 1999) и остается популярным и в настоящее время.

В целом, отмечается, что понятие трудности представляет собой субъективную величину, так как зависит от того, насколько мастерски учащийся способен справиться с учебной задачей, в то время как сложность обусловлена объективными факторами, т.е. самим текстом и его структурой (Комарова 2011).

С понятием сложности учебных текстов, в частности, тесно связана их удобочитаемость, измеряемая с помощью различных математических формул по степени легкости восприятия текста человеком (Крисманович 1974; Johnson 1998; DuBay 2004).

Так, теория учебника В.П. Беспалько поддерживает принципы, выделенные И.Л. Бим, дополняя их такими аспектами оценки, как дидактический объем учебника, научность и последовательность изложения материала, трудность и сложность учебных заданий.

1.3.3. Критерии оценки учебных пособий на основе концепции учебника М.Н. Вятютнева

В рамках концепции учебника русского языка как иностранного М.Н. Вятютнева отмечается важность коммуникативного содержания учебника: «Коммуникативная направленность обучения владению языком как средством общения является одной из важных концептуальных основ, представляющих собой систему идей, правил, фактических данных и практических рекомендаций для целостного решения проблемы отбора коммуникативного содержания» (Вятютнев 1984: 27).

Так, в основу коммуникативного содержания учебников и учебных пособий по иностранному языку могут быть положены речевые действия, сообразующиеся с различными языковыми функциями.

Установление соответствий, задавание вопросов и ответы на них, презентация сообщений, внесение коррективов отражает функцию поиска и передачи информации.

Отрицание или подтверждение каких-либо идей, выражение своего согласия или несогласия, возможности или невозможности совершения каких-либо действий, принятие или отказ от приглашения к совершению какого-либо действия служат примерами выражения интеллектуальных отношений.

Выражение удовольствия или неудовольствия, заинтересованности или равнодушия, спокойствия или тревоги, извинения, сожаления, прощения, понимания относится к проявлению эмоциональных и моральных отношений.

Еще одна группа речевых действий направлена на выражение побуждения к совершению действия, предупреждения, убеждения, совета, предложения или просьбы о помощи и т.п.

Наконец, функция социализации может представляться с помощью таких речевых действий, как приветствие, представление собеседников друг другу, поздравление, произнесение тостов и другие (Van Ek 1977; Вятютнев 1984).

Таким образом, ключевым положением данной концепции учебника выступает важность его коммуникативного содержания. Отметим, что выявление языкового материала, сообразующегося с приведенными функциями, и его анализ на предмет достаточности для реализаций выбранных коммуникативных стратегий соответствует принципам функционального подхода к отбору содержания обучения в учебниках по иностранному языку.

1.3.4. Критерии оценки учебных пособий на основе теории создания учебника А.Р. Арутюнова

Обращаясь к вопросам теории и практики создания учебника русского языка для иностранцев, А.Р. Арутюнов отмечает, что «учебники являются не просто и не только «потребителями» базисных теорий, но и инструментом их проверки и обогащения» (Арутюнов 1990: 17).

Исходя из этого, была предложена такая схема построения эффективно действующего учебника, согласно которой концепция целевой области знания и деятельности ставится во главу угла, в то время как психолого-дидактическая концепция усвоения и обучения и методическая стратегия,

определяющая действия учащихся и преподавателей, занимают в иерархической последовательности более низкие ступени.

Таким образом, указывается на существование трех подходов к определению сущности учебника: предметного, дидактического и методического. Автор отмечает, что лингвисты определяют, насколько полно язык пособия отражает некоторую эталонную теорию языка, речи и коммуникации. Психологи и дидакты оценивают, насколько заложенная в учебнике теория усвоения и обучения соответствует их экспертным представлениям. Методисты высказывают свои оценочные суждения об учебной книге, ориентируясь на ее адекватность целям обучения, степень обеспеченности учебным материалом и вероятность достижения планируемых результатов обучения (Арутюнов 1990).

Желание отразить обозначенную сложность и многоаспектность учебника как объекта экспертизы ведет к выделению ряда критериев его оценки. Выделяемые в рамках рассматриваемой концепции учебника параметры насчитывают девять позиций. Среди них формулирование цели книги, стратегии достижения этих целей и содержание учебных материалов представляются как «необходимые и достаточные исходные сведения» (Арутюнов 1990: 123).

Так, первый параметр основан на оценке уровней, форм и способов представления целей обучения. К критериальным признакам оценки учебника в данном случае относится коммуникативная формулировка цели обучения, функциональность и аутентичность текстотеки пособия, адекватность каталога речевых действий целям обучения, достаточность языкового минимума, а также реализуемость целей обучения путем равномерного распределения коммуникативных задач по урокам.

Второй параметр касается методического обеспечения. Критерии оценки учебника при этом включают использование коммуникативно-деятельностной стратегии в уроках и языковую и речевую направленность упражнений.

В рамках третьего параметра, охватывающего содержание учебной коммуникации, выделяются такие критерии, как ориентация на действительность иностранного и родного языков и межнациональную проблематику, целесообразность использования фактов этой действительности, соразмерность соотношения предметной, сопровождающей и фоновой информации в уроках учебника, представительность текстотеки.

Оставшиеся шесть параметров относятся к тому, каким образом в учебнике осуществляется организация материала.

Так, теория создания учебника А.Р. Арутюнова в целом отражает основные положения предыдущих концепций, уделяя больше внимания предметному аспекту оценки учебных материалов.

1.3.5. Критерии лингводидактической оценки учебных пособий Д. Уильямса

Для определения критериев лингводидактической оценки учебных пособий Д. Уильямс предлагает руководствоваться схемой, включающей в себя три группы признаков: общие, лингвистические и технические. При этом отмечается, что учебник должен соответствовать современным методам преподавания (Williams 1983).

Группа общих признаков включает в себя соответствие существующим методическим воззрениям в области преподавания иностранного языка, рекомендации по способам презентации нового языкового материала и учет региональных и культурных особенностей языковой среды неносителей языка.

Группа лингвистических признаков представлена наиболее обширно. В области фонетики это обучение на основе сопоставительного анализа звукобуквенных соответствий в фонетических системах родного и иностранного языков, обеспечение возможности демонстрации и практики речевых единиц, наличие речевых ситуаций, понятных студентам и взятых из

их окружающей действительности, а также учет акцентологической вариативности у неносителей языка.

В области грамматики учитываются такие признаки, как коммуникативная направленность обучения языковым структурам, однозначность образцов содержания обучения, разнообразие и ясность упражнений на отработку материала, использование структур, отражающих различия в родном и иностранном языках.

На лексическом уровне лингвистические признаки эффективности анализируемого издания включают в себя отбор словарных единиц на основе частотности их употребления и функциональной нагрузки, разграничение между рецептивными и продуктивными навыками при изучении лексики, наличие подходящего контекста и ситуационной обусловленности для ввода новых слов, а также учет социокультурных реалий в последующей отработке материала.

Оценивая с лингвистической точки зрения текстовое наполнения учебника, следует принимать во внимание наличие заданий на понимание поверхностного и глубинного смыла, соотношение содержания текстов с фоновыми знаниями студентов, подходящий уровень сложности материала и репрезентацию разнообразных стилей современного иностранного языка.

В рамках еще одной группы лингвистических признаков, фокусирующейся на навыках письменной речи, выделяются такие компоненты, как соотношение письменных заданий с изученными грамматическими структурами и лексикой, наличие плана или других вспомогательных элементов, призванных помочь в выполнении письменного задания, соответствие упражнений возрасту и интересам студентов.

Группа технических признаков характеризует учебное издание со стороны качества его физических параметров, включая дизайн, обложку, иллюстрации, шрифты, а также со стороны его стоимости и аутентичности языка и стиля письменной речи.

В ходе оценивания книге предлагается присваивать показатели полезности по каждой группе признаков по шкале «очень полезный – довольно полезный – в некоторой степени полезный – не очень полезный – бесполезный». После этого делается вывод о том, насколько сбалансированы анализируемые признаки в пособии в целом.

В рамках данной стратегии оценки, таким образом, больше внимания уделяется непосредственно языковому содержанию учебных пособий, что сообразуется с теорией учебника, рассмотренной выше.

1.3.6. Критерии оценки учебных пособий Л. Шелдона

Говоря об оценивании учебных материалов по английскому языку и рассматривая учебники как первостепенный объект анализа, Л. Шелдон критически подходит к практике создания пособий, зависящей от финансовых интересов издательств (Sheldon 1988).

В этой связи автор во многом видит парадоксальность ситуации, при которой к материалам, создаваемым учителями для использования на занятиях, часто относятся с недоверием и расценивают их как нечто второстепенное по сравнению с опубликованными изданиями.

При этом существующие учебники подвергаются критике в связи с тем, что они не отражают результаты современных исследований в области усвоения и преподавания иностранного языка и зачастую копируют содержание друг друга.

Все указанные выше обстоятельства повлияли на предлагаемую концепцию оценивания учебных материалов по английскому языку. Л. Шелдон предлагает взять за основу оценки 17 ключевых факторов, влияющих на выбор подходящего учебника.

Исходные факторы концентрируют внимание экспертов на оценивании необходимости создания книги в сравнении с уже существующими изданиями похожей направленности, доступности информации об анализе потребностей целевой аудитории и пилотировании учебных материалов,

наличии конкретно поставленных задач, которые решаются в ходе работы с изданием.

Кроме этого, предлагается оценить доступ к пробным экземплярам учебника и информации относительно содержания, подхода, методических и педагогических воззрениях, лежащих в основе анализируемой книги.

Еще один аспект касается наличия четких пользовательских инструкций, характеризующих возрастную группу, культурные особенности, учебные предпочтения и ожидания потенциальных студентов, а также установкой начального уровня владения языком для возможности обучения по данному учебнику и его согласованности с едиными стандартами Совета Европы, ACTFL или местными экзаменационными требованиями к языковому уровню.

Факторы, связанные с физическими характеристиками учебных изданий, призваны обратить внимание экспертов на оптимальность расположения и качество текстовых и графических элементов на страницах книги. Это относится и к понятной организации учебного материала, удобству навигации по книге с точки зрения учащихся, связности с другими компонентами учебного комплекта и других книг серии. Наконец, предлагается обратить внимание на возможность многоразового пользования книгой несколькими учащимися и ее габариты.

Следующая группа факторов касается непосредственно учебного процесса и лингводидактических критериев оценки качества учебника. Внимание экспертов фокусируется на оценке эффективности заложенной стратегии представления, отработки и повторяемости языкового материала, способа его отбора (частотность, связь с родным языком учащихся) и предоставляемых инструментов для самооценки знаний. Значимость и тематическая релевантность языкового материала, как и его аутентичность и коммуникативная направленность также составляют важные аспекты лингвистического анализа.

Учет культурных особенностей и реализация образовательных целей составляет еще одну группу факторов, влияющих на выбор учебника. В данном аспекте оценки во внимание принимается уместность выбираемых религиозных и социальных тем, принципы сложившейся методической культуры, задания на формирование умений учиться и так далее.

Заключительная группа факторов относится к учебным материалам, связанным с работой преподавателя. В данном ключе предполагается оценка ясности изложения инструкций по работе с книгой для учителя, наличия ответов к заданиям и текстов аудиозаписей, дополнительных материалов, гибкости учебного содержания с точки зрения его адаптации в зависимости от размера класса и количества учащихся. Также подразумевается общая оценка учебной книги с позиций рентабельности, простоты пользования, достижения планируемых результатов и целей обучения.

Стоит отметить, что помощь преподавателям в выборе и эффективном использовании учебных материалов видится как один из ключевых моментов и другими исследователями (Hutchinson, Torres 1994).

Таким образом, система оценивания учебных материалов Л. Шелдона в большей степени нацелена на удовлетворение потребностей учащихся и учителей. Выделяемые критерии оценки учебных пособий в рамках данной системы в основном сфокусированы на их лингвистической стороне и структурном распределении материала, а также установке на избежание стереотипов и соответствие родной культуре.

1.3.7. Критерии оценки учебных пособий на основе теории учебника А. Каннингсуорта

Еще одной классической моделью оценивания и выбора учебника иностранного языка является вопросник А. Каннингсуорта, основанный на четырех критериях:

а) соответствия потребностям учащихся и целям и задачам программы обучения;

б) подбора языкового материала с позиций эффективности его использования учащимися для достижения поставленных целей;

в) методической гибкости, помогающей учащимся в процессе обучения;

г) успешного посредничества между языком и учащимися (Cunningsworth 1995).

Предлагаемый автором вопросник разделен на восемь категорий: цели и подходы, дизайн и организация, языковое содержание, навыки, тематика, методология, книги для учителя, практические вопросы. Остановимся подробнее на каждой из них.

Оценивая категорию целей и подходов, следует обратить внимание на тесную связь между целями учебника, целями программы обучения и потребностями учащихся, а также определить, насколько книга соответствует особенностям определенной учебной ситуации и удовлетворяет разным стилям учения и обучения.

Обращаясь к дизайну и организации, рекомендуется оценить компонентный состав всего учебно-методического комплекса (УМК), организацию и последовательность представления содержания пособия, элементы оценивания прогресса и самоконтроля в процессе обучения.

Языковое содержание учебника должно оцениваться в направлении грамматики, лексики, произношения, дискурса и стилистики. В частности, следует выявить, насколько грамматическое содержание, заложенное в учебнике, соответствует уровню владения языком и потребностям учащихся, насколько лексическое содержание сбалансировано по количеству и вариативности, как полно представлена работа над элементами произношения (звуки, ударение, интонация), как широко раскрыты стратегии организации устного и письменного дискурса, соответствует ли стиль языка ситуации общения.

В плане оценивания языковых навыков предлагается, в первую очередь, выявить, как полно они представлены и сбалансированы друг с

другом и присутствуют ли возможности для их интеграции. Кроме этого, следует определить, сообразуются ли тексты на чтение и задания к ним с языковым уровнем и интересами учащихся, аутентичны ли материалы для аудирования и способствуют ли задания к ним пониманию услышанного, подготавливают ли задания на говорение учащихся к реальному общению, достаточно ли вспомогательных элементов для успешного овладения письменными навыками.

Категория тематики учебника английского языка должна оцениваться в рамках рассматриваемой концепции по таким пунктам, как достаточность материала, непосредственно пробуждающего интерес учащихся и расширяющего их кругозор, тематическая вариативность, сообразность тематики социальному контексту и окружающей действительности, равноправное изображение мужчин и женщин, включенность разных этнических групп и социальных слоев.

В плане методологии предлагается оценивать выбранный подход к преподаванию языка, предполагаемую степень активности учащихся на занятиях, приемы презентации и отработки нового материала, обучения языковым навыкам и развития коммуникативных умений, наличие стратегий для выработки умений учиться и самоконтроля.

Выше уже рассматривалось значение материалов, облегчающих и корректирующих работу преподавателя. Книги для учителя относятся к важным элементам оценки и в рамках данной модели. Здесь предполагается выявить, имеются ли достаточные методические рекомендации по работе с учебником и дополнительными материалами, написаны ли они понятным языком и обеспечивают ли требуемую поддержку учителя, присутствуют ли пояснения выбора того или иного приема обучения, предоставлены ли ответы к заданиям учебника.

Наконец, следует обратить внимание на некоторые практические соображения при выборе учебника. К ним относятся вопросы соотношения цены и качества учебников, их доступность и функциональность в плане

использования дополнительного оборудования (языковой лаборатории, лингафонного кабинета, видеопроигрывателя).

Таким образом, данная модель оценивания учебника, как и предыдущие, отличаются комплексностью своего содержания и предлагает многоуровневую систему критериальной оценки учебных материалов.

1.3.8. Ограниченность критериев оценки учебных пособий на основе теории учебника

Изложенные выше концепции оценивания учебника иногда критикуется за свою объемность. Так, Т. Дадли-Эванс и М.С. Джон указывают на их недостаточную практичность в силу того, что оперировать двумя или тремя ключевыми критериями намного легче, чем всей системой категорий оценки сразу (Dudley-Evans, John 1998).

В добавление к этому, отмечается, что предлагаемые критерии оценки учебников и учебных пособий нередко оказываются привязанными к определенному педагогическому контексту, программе обучения, участникам образовательного процесса и не могут быть обобщены до той степени, когда они считаются общепринятыми, общеупотребительными и переносимыми с одного контекста на другой (Tomlinson, Masuhara 2004).

Еще одним аспектом критики традиционных критериев оценки учебных пособий выступает их недостаточная практичность (Mukundan, Ahour 2010). В частности, говорится о завышенных требованиях к экспертной квалификации для эффективной оценки учебных материалов по существующим критериям и трудоемкости всего процесса оценивания. Кроме того, некоторые критерии представляются трудными для понимания, недостаточно валидными или догматичными по своей сути.

Такое положение дел подталкивает исследователей к созданию альтернативных моделей оценки качества учебных пособий по иностранному языку. Так, Р. Эллис (2011) описывает достоинства ретроспективного оценивания учебных материалов, противопоставляя его прогностической

оценке и утверждая, что это поможет учителям составить более реалистичную картину относительно качества и эффективности учебника и внести нужные модификации для оптимизации работы с ним в дальнейшем.

Еще один альтернативный путь включает комбинирование нескольких подходов к оценке учебных пособий. В данном случае не предполагается отказ от традиционной системы оценки бланкового формата с множеством различных критериев, но она дополняется практикой ведения рефлексивного журнала и использования программ автоматизированной обработки текстовых массивов (Mukundan 2006).

Кроме этого, предлагается использовать двухуровневую модель оценки учебников и учебных пособий (McGrath 2002; McDonough, Shaw 2003). К первому уровню относится оценивание эксплицитно выраженных элементов издания в свободном формате по данным на обложке и оборотной стороне книги, ее введению и содержанию. На втором уровне оценки происходит проверка соответствия заявленного автором содержания пособия действительности, включая цели и задачи программы обучения. На данном этапе должен осуществляться детальный анализ, по крайней мере, двух юнитов (модулей) учебника или пособия.

1.3.9. Критерии оценки учебных пособий на основе языкового содержания учебника

В целом поддерживая описанную выше проблему ограниченности существующих критериев оценки учебных пособий на основе теории учебника, некоторые исследователи обращаются к инструментам количественной оценки языкового содержания учебника как способам более объективного оценивания (Chuang, 1993; Yong, Shutang 2005; Wang 2006; Wang et al. 2009; Hsu 2009; Liu, Liu 2011). Отметим, что все эти исследования рассматривают языковое наполнение учебника или учебного пособия как языковой корпус.

Так, Ю. Чуэнг (1993) предлагает выделить частотность слов и их принадлежность к частям речи в качестве показателей, влияющих на усвоение лексики в учебных пособиях. Результаты его исследования показывают, что по средним арифметическим показателям учащиеся усваивают новые слова, встречающие в текстах на чтение несколько раз, лучше, чем те, которые возникают в текстах один раз. Кроме этого, было установлено, что учащиеся неодинаково усваивают слова разных частей речи. Глаголы представляют наибольшую трудность по сравнению с именами существительными и прилагательными.

Другие критерии оценки учебных пособий на основе их лингвистического содержания включают анализ языка на уровне словаря, синтаксиса и дискурса (Yong, Shutang 2005; Wang 2006; Wang et al. 2009). В словарном отношении предлагается выделить такие пункты, как количество новых слов, средняя длина новых слов, плотность новых слов, охват новых слов, их средняя повторяемость и лексическая сочетаемость. На уровне синтаксиса предлагается анализировать количество предложений, их среднюю длину и повторяемость грамматических конструкций. На уровне дискурса анализ может проводиться в отношении установления типов предложений и средней длины текста. В добавление к перечисленным критериям языковое содержание учебных пособий может анализироваться на предмет их удобочитаемости (Liu, Liu 2011).

У. Хсу (2009) предлагает проверять языковое содержание учебных пособий на предмет его соответствия разным лексическим минимумам, которые могут включать в себя как перечень общеупотребительной лексики, так и списки академической лексики и междисциплинарных слов.

1.3.10. Обобщение критериев экспертной оценки языка учебных пособий на основе теории учебника

Проанализировав различные теории учебника и системы их всестороннего анализа, можно выделить следующие критерии экспертной оценки языка учебных пособий:

- соответствие языкового содержания учебного пособия заявленному уровню владения языком, необходимому для работы с ним;

- учет частотности употребления языковых единиц при отборе языкового материала учебного пособия;

- учет сходств, различий и особенностей системы родного языка по сравнению с иностранным при отборе языкового материала учебного пособия;

- учет сложности языкового содержания учебного пособия;

- учет иноязычных социально-культурных реалий в языковом содержании учебного пособия;

- жанровая репрезентативность языкового содержания учебного пособия;

- стилевая репрезентативность языкового содержания учебного пособия;

- функциональная репрезентативность языкового содержания учебного пособия;

- сбалансированность фонетического состава языкового содержания учебного пособия по параметру распределения звуко-буквенных соответствий в словах;

- сбалансированность лексического состава языкового содержания учебного пособия по таким параметрам, как соответствие лексическим минимумам, распределение слов по частям речи, количество новых слов, средняя длина новых слов, лексическая плотность, лексический охват, лексическая повторяемость и лексическая сочетаемость;

- сбалансированность грамматического состава языкового содержания учебного пособия по параметру повторяемости грамматических конструкций;

- сбалансированность синтаксического состава языкового содержания учебного пособия по параметрам количества и средней длины предложений в текстах;

- сбалансированность дискурсивных элементов языкового содержания учебного пособия по таким параметрам, как распределение предложений в текстах по их типам, средняя длина предложений, распределение вводных слов и сочетаний в организации письменного и устного дискурса.

Таким образом, положения различных концепций учебника иностранного языка могут выступать в качестве источника объективно наблюдаемых показателей для составления оценочных суждений относительно языка учебных пособий и способствовать выделению ряда критериев его экспертной оценки.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В первой главе диссертационного исследования были решены первые три поставленные задачи.

Во-первых, проведенный анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что неотъемлемым элементом анализа современного состояния образовательной среды является использование метода экспертных оценок. В свете внедрения новых образовательных стандартов и стремительного развития информационных и коммуникационных технологий учебные ресурсы в целом и учебные пособия как объект лингводидактической оценки в частности представляют отдельный интерес. При этом становится популярной идея использования технологий искусственного интеллекта, которые предполагают автоматизацию процедур экспертной оценки, поддающихся анализу с использованием специализированных программных средств.

Во-вторых, рассмотрение содержания образовательных стандартов в свете мирового опыта преподавания иностранных языков и культур позволило выделить ряд аспектов для проведения экспертной оценки языкового содержания учебных пособий, которые отражают их тематическую и собственного языковую наполненность. Тематическая наполненность учебных пособий воплощается в коммуникативном, культурном, междисциплинарном и социальном аспектах. Языковая наполненность учебных пособий отражается в сравнительном, уровневом, речевом, лексическом, грамматическом, семантическом, стилистическом, словообразовательном, фонологическом, орфоэпическом, орфографическом, пунктуационном и графическом аспектах.

В-третьих, анализ различных теорий учебника и систем их всестороннего анализа позволил выделить следующие критерии экспертной оценки языка учебных пособий:

- соответствия языкового содержания учебного пособия заявленному уровню владения языком, необходимому для работы с ним;

- учета частотности употребления языковых единиц и сходств, различий и особенностей системы родного языка по сравнению с иностранным при отборе языкового материала учебного пособия;

- учета сложности языкового содержания и иноязычных социально-культурных реалий;

- жанровой, стилевой и функциональной репрезентативности языкового содержания учебного пособия;

- сбалансированности фонетического, лексического, грамматического, синтаксического и дискурсивного состава языкового содержания пособия.

ГЛАВА II. МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ЯЗЫКА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

2.1. Лингводидактическая модель экспертной оценки языка учебных пособий

Содержание данного параграфа будет сфокусировано на характеристике процесса лингводидактического моделирования применительно к методической системе экспертной оценки языкового содержания учебных пособий. С целью формирования компонентного состава и системного описания искомой модели будет проведен анализ имеющихся материалов по обозначенной проблеме. Результатом проводимого научного поиска будет представление лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных пособий.

2.1.1. Лингводидактическое моделирование методической системы: теоретические основы

Для выявления характерных особенностей, присущих лингводидактическому моделированию методической системы экспертной оценки языка учебных пособий, необходимо подробнее рассмотреть непосредственно понятия «методическая система» и «лингводидактическое моделирование». Это также поможет выделить те компоненты системы обучения, которые в разных пониманиях могут представлять интерес для экспертной оценки.

Обращаясь к первому из выделенных понятий, следует отметить, что его определение обусловливается широким диапазоном различных подходов, которые свидетельствуют, с одной стороны, о его универсальности применительно к разным областям знания, и, с другой стороны, о его значительной семантической нагрузке.

Так, среди основных подходов к определению понятия «методическая система» Т.С. Фещенко (2013) выявляет следующие:

а) дидактический подход, в рамках которого типичные свойства методической системы проявляются посредством реализации дидактических принципов;

б) модельный подход, при котором методическая система выступает в качестве информационной модели представления ее взаимосвязанных элементов с составлением определенных требований к организации процесса ее реализации;

в) функциональный подход, где методическая система расценивается как структура взаимосвязанных и взаимозависимых элементов;

г) подход, ориентированный на результат, указывает на роль методической системы в повышении эффективности связанной с ней деятельности;

д) деятельностный подход, в русле которого методическая система противопоставляется педагогической технологии на основании наличия таких свойств, как вариативность и гибкость;

е) личностно-ориентированный подход, в рамках которого неотъемлемыми компонентами методической системы становятся индивидуальность учащихся и результаты обучения;

ж) функционально-деятельностный подход, при котором содержание обучения и учебная деятельность выступают как одно целое, отражая динамическое взаимодействие между преподавателем и учащимися;

з) концептуальный подход, в русле которого методическая система видится как сложное динамически развивающееся образование, целевой, содержательный и процессуальный компоненты которого интегрированы с различными областями профессиональной деятельности;

и) социальный подход, указывающий на необходимость корректировать методическую систему в соответствии с современными тенденциями развития образования;

к) предметный подход, где методическая система отождествляется системе обучения какой-либо предметной области.

Разнообразие подходов к определению понятия «методическая система» определило ряд свойств, которыми должен обладать объект, чтобы рассматриваться в качестве системы. Л.В. Шелехова (2005) относит к таким свойствам целостность и членимость, связь, эмерджементность и интегративность.

Будучи целостным образованием, система выступает как совокупность взаимосвязанных между собой элементов. Вместе с тем, элементы, входящие в состав системы, также являются отдельными целостными образованиями, находящимися на более низком иерархическом уровне.

Наличие связей и отношений между элементами обеспечивает формирование и успешное функционирование системы при ее взаимодействии с внешними факторами. Это свойство системы может также обозначаться понятиями коммуникативности и иерархичности (Шарипов 2002).

Эмерджментность объясняет проявление как качеств, присущих системе и ее элементам, так и исключительно системе как целостному образованию.

Интегративность системы свидетельствует о неоднородности ее элементов, с одной стороны, и их непротиворечивости, с другой стороны.

Стоит оговориться, что понятие «методическая система» часто встречается в научной литературе в связке с процессом обучения.

Так, И.Б. Готская (1999) выделяет несколько этапов формирования методической системы обучения. Во-первых, она возникает как некоторое ментальное образование в сознании педагога. Во-вторых, происходит ее документальное закрепление в знаковой форме, когда методическая система обучения выступает как модель достижения планируемых результатов в рамках следования поставленной цели. И, в-третьих, в ходе выбора содержания, форм, методов и средств обучения и их диалектического

взаимодействия методическая система восходит на более высокий иерархический уровень и преобразуется в образовательную систему.

Г.Н. Лобова, рассматривая вопрос разработки методической системы обучения в контексте организации научно-исследовательской деятельности в профессиональном образовании, выделяет ряд присущих этой системе элементов: цели, содержание, методы, формы, средства, способы контроля, способы коррекции и результат (Лобова 2002).

В рамках еще одной концепции методическая система обучения должна представлять собой единство целевого, содержательного, операционно-деятельного, контрольно-регулировочного и оценочно-результативного компонентов (Дудина 1997). Операционно-деятельный компонент включает в себя методы, формы и средства обучения. Контрольно-регулировочный компонент подразумевает как контроль со стороны преподавателя, так и самоконтроль учащихся. Оценочно-результативный компонент также включает в себя оценку педагога и самооценку учащихся. Здесь же происходит анализ результатов на предмет соответствия поставленным задачам, причин выявленных отклонений и формулирование новых задач обучения.

По мнению Т.А. Бороненко, однако, цели следует расположить вне системы, а также расширить перечень элементов методической системы, добавив к ним технологический блоки отбора содержания, методов, форм и средств обучения и установления связей между элементами системы (Бороненко 1997).

Л.В. Шелехова поддерживает идею вынесения целей обучения за рамки непосредственно методической системы обучения и уточняет это понятие как «совокупность взаимосвязанных элементов <…>, направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине <…> при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса» (Шелехова 2005: 155). Методическая система

обучения в данном случае включает в себя содержательно-структурный, процессуальный, методико-технологический и критериальный элементы. Наглядно методическая система в рамках данной концепции изображена на схеме 3.

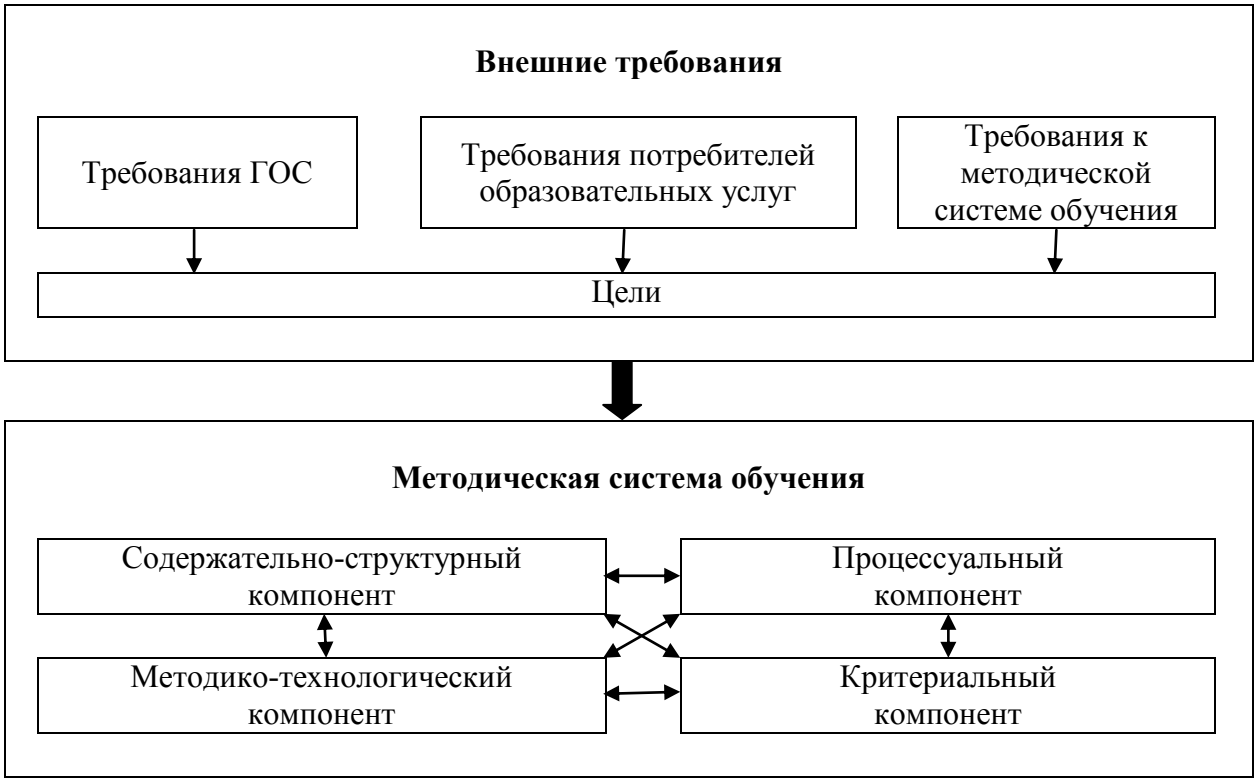


Схема 3. Методическая система обучения как целостная система (Шелехова 2005)

Оговоримся, что недостатком данной схемы на фоне освещенных выше представлений о методической системе является отсутствие результативного компонента.

Таким образом, содержание понятия «методическая система» включает в себя положение о совокупности взаимозависимых компонентов, набор и расположение которых варьируется от одной концепции к другой.

Перейдем к рассмотрению понятия «лингводидактическое моделирование». Для пояснения исходного термина «модель» воспользуемся определением, данным А.Н. Дахиным, в рамках которого она представляет собой «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобным исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более

простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» (Дахин 2003: 22).

Говоря о моделировании, следует отметить, что в научно-методической литературе этот термин встречаются вместе со смежными терминами «проектирование» и «конструирование».

Некоторые исследователи говорят о том, что конструирование нацелено на материальное воплощение деятельности, в то время как проектирование может иметь и чисто теоретическое воплощение в виде описания (Дахин 2005; Делимова 2013).

В.А. Ясвин рассматривает процессы моделирования и проектирования в контексте комплексного анализа образовательной среды, определяя их как связные, обусловливающие друг друга методы.

Научное моделирование, по В.А. Ясвину, представляет собой «метод исследования различных объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности» (Ясвин 2001: 34). Моделирование, таким образом, заключается в получении необходимой информации об объекте путем переноса знаний, полученных при изучении модели этого объекта, на его оригинал.

Научное проектирование, в свою очередь, основано «на разработке сценариев предстоящих действий» (Ясвин 2001: 202) и направлено не на «изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть» (Давыдов 1996: 506).

Педагогической проектирование, рассматриваемое в качестве направления социального проектирования, в свою очередь, преследует цель создать и изменить организованные процессы образования, воспитания и обучения. Сам процесс создания педагогической модели проекта при этом состоит таких шагов, как обозначение замысла, составление эскиза модели, определение требуемых действий и стратегий, формулирование задач и условий их выполнения, установка обратной связи для оценки действующих

процессов, анализ результатов и оформление необходимой документации (Заир-Бек 1995).

Т.А. Бороненко предлагает исследовать вопрос проектирования с позиций дидактики и вводит понятие «проектирование методических систем», или «методическое проектирование». Относя методическое проектирование к одной из ветвей педагогического проектирования, автор говорит, что оно «направлено на создание и изменение организованных процессов обучения» (Бороненко 1997: 45).

Автором также определяется ряд принципиальных положений для успешного проектирования методических систем. Так, в зависимости о цели исследования в одном объекте можно выделить несколько систем. При этом происходит искусственное отделение исследуемой проблемы или явления от окружающей среды, что выражается в абстрагировании от действительности.

Кроме этого, система объекта определяется устанавливанием ее компонентов, элементов ее окружения, существенных отношений между ее компонентами и отношений системы к ее окружению. Компоненты системы и характер их взаимосвязи, как и отношения между системой и окружающей средой формируют качество всей системы.

При работе со сложными системами важно иметь в виду, что каждый компонент может выступать как самостоятельная система, что определяет уровень, на котором строится исследовательская работа. В добавление к этому, система может расцениваться как познавательный инструмент и применяться к различным объектам, включая идеальные, реально не существующие объекты (Бороненко 1997).

Говоря о повышения эффективность педагогического моделирования, А.Н. Дахин (2010) указывает на понятие «педагогическая валидность» и указывает на необходимость ее комплексного обоснования с концептуальной, критериальной и количественной точек зрения.

Автор обращает внимание на то, что суть комплексного подхода к моделированию заключается в расширении системы моделей путем

добавления дополнительных подмоделей, которые учитывают все разнообразие факторов и направлений динамики моделируемой системы.

Кроме этого, специфика педагогического моделирования заключается в том, что в составе этого направления выделяется универсальная часть, существующая в экзистенциальном виде в стороне от предметного содержания, и уникальное проблемное поле, формируемое на основе определенного педагогического опыта (Дахин 2010).

Возвращаясь к вопросу о лингводидактическом моделировании методической системы, на основании проведенного анализа теоретической информации можно прийти к выводу о том, что, рассматривая экспертную оценку языка учебных пособий как методическую систему, ее можно выразить в виде модели, предметное содержание которой будет иметь лингводидактическую специфику.

2.1.2. Компонентный состав лингводидактической модели экспертной оценки языкового содержания учебных пособий

Рассмотрим, из каких компонентов состоит лингводидактическая модель экспертной оценки языкового содержания учебных пособий.

Разрабатываемая модель основана на ряде предпосылок и внешних требований к этой процедуре, что составляет исходный компонент данной модели.

Далее, в рамках целевого компонента обозначаются теоретические и методические цели проведения лингвистической оценки учебных пособий, выделяемые на основе выявленных внешних требований и предпосылок.

Целевой компонент, в свою очередь, определяет теоретический и содержательный компоненты модели. Теоретический компонент объединяет ряд подходов и принципов экспертной оценки языка учебных пособий, в то время как содержательный компонент представляет собой совокупность различных аспектов языкового содержания учебных пособий.

Следующий компонент модели – технологический – включает в себя методы и средства экспертной оценки языка учебных пособий, алгоритм (этапы) ее проведения, а также условия эффективной реализации создаваемой лингводидактической модели.

Наконец, для проверки функциональности модели в рамках оценочно-результативного компонента выделяются критерии и параметры оценки языкового содержания учебных пособий, ее результат и методические рекомендации, предлагаемые на основе полученного результата и направленные на совершенствование технологии оценки.

Представим компонентный состав описываемой лингводидактической модели в виде схемы (см. схему 3).

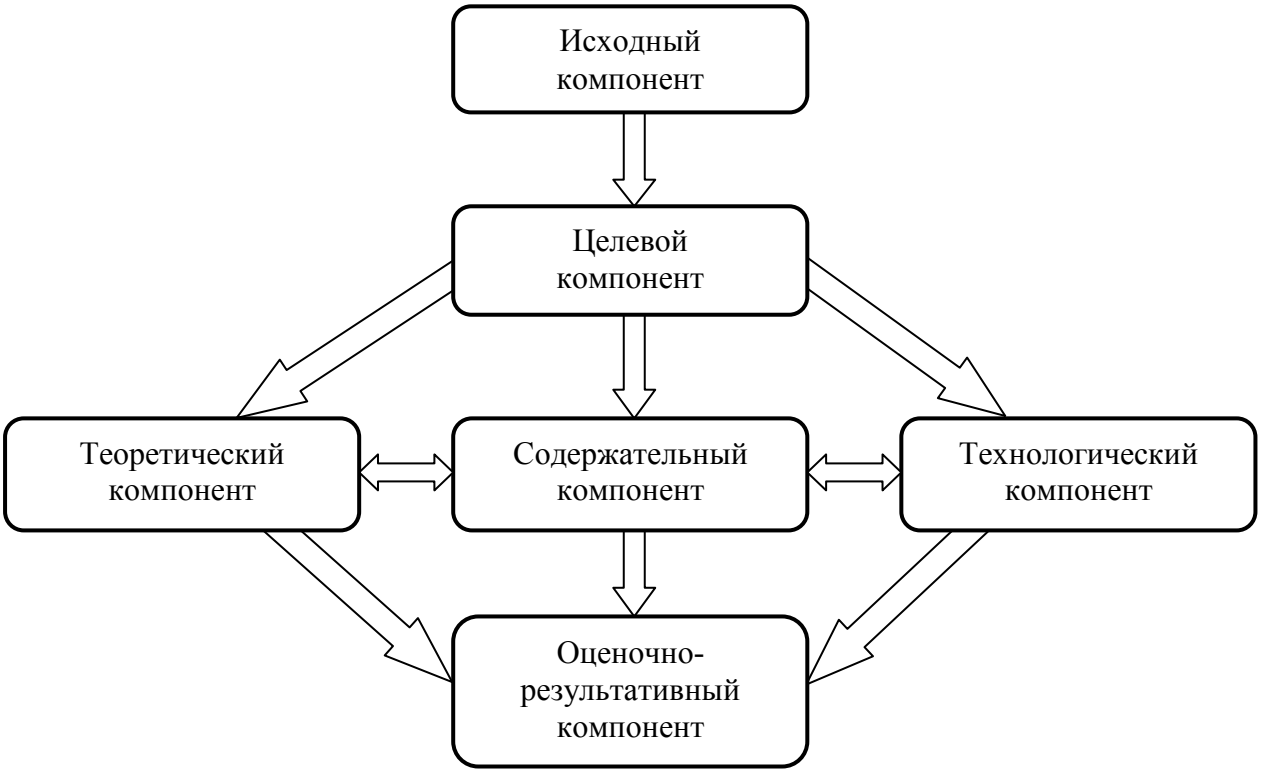


Схема 4. Компонентный состав лингводидактической модели

Если проводить параллель между схемой 3 и схемой 4, то можно увидеть, что в лингводидактической модели внешние требования и предпосылки объединены в исходный компонент, а цели – в целевой компонент.

Содержательный компонент соответствует структурно-содержательному элементу в системе, изображенной на схеме 3, в то время как процессуальный и методико-технологический элементы той схемы объединены в лингводидактической модели в один технологический компонент.

Критериальный же элемент на схеме 3 дополняется результативным элементом и воплощается на схеме 4 в виде оценочно-результативного компонента.

Таким образом, в составе рассматриваемой лингводидактической модели выделяются исходный, целевой, теоретический, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты, отражающие содержательное наполнение методической системы экспертной оценки языка учебных пособий.

2.1.3. Системное описание лингводидактической модели экспертной оценки языкового содержания учебных пособий

Перейдем непосредственно к системному описанию лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных пособий.

Исходными элементами модели являются ***предпосылки и внешние требования*** со стороны современного образовательного процесса и социальных условий, а именно:

а) требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и существующие требования к проведению экспертизы учебников и учебных пособий, о которых шла речь в первой главе настоящего исследования;

б) предпосылки, обусловленные существованием социального заказа на получение качественных учебников и учебных пособий;

в) предпосылки, обусловленные противоречиями между декларируемой системой экспертной оценки языка учебных пособий и фактической реализацией этого процесса.

Создание описываемой лингводидактической модели преследует две основные ***цели***. Первая – теоретическая – заключается в анализе учебно-методической литературы и опыта в области экспертизы образовательной среды, синтезе идей, релевантных лингвистической экспертизе учебных пособий и обобщении содержательных аспектов, критериев и параметров оценки языка учебных пособий, чему была посвящена первая глава настоящего исследования.

Вторая цель – методическая – сводится к определению этапов экспертной оценки языкового содержания учебных пособий, их представлению в связке с теоретическими аспектами в виде методической системы для проведения всестороннего лингвистического анализа учебных пособий и интерпретации полученных результатов.

Переходя к вопросу о подходах к экспертной оценке языка учебных пособий, необходимо оговориться, что ***подходы***, будучи одной из основополагающих категорий методики, обладают определенной степенью вариативности и по-разному характеризуются в рамках различных классификаций.

Применительно к универсальной части методической системы экспертной оценки следует остановиться на системном, деятельностном, квалиметрическом и исследовательском подходах.

Системный подход (Садовский 1974; Уёмов 1978; Юдин 1978; Van Gigch 1978; Кузьмин 1982; Карташев 1995) как общенаучный подход к исследовательской деятельности призван поменять ракурс видения лингводидактической модели экспертной оценки таким образом, что внимание фокусируется на ее целостных характеристиках во взаимодействии и интеграции ее компонентов.

При *деятельностном подходе* (Pearce, Cronen 1980; Талызина 1984; Давыдов 1994; Леонтьев 1996; Гальперин 2000; Сороковых 2004) на первый план выходит социальная деятельность участников экспертного сообщества,

в ходе которой происходит развитие их профессиональных навыков и личностный рост.

Квалиметрический подход (Марченко 1979; Азгальдов 1981; Лисицын 1984; Субетто 1990; Аванесов 1994; Середа 1996) ориентирован на различные способы извлечения качественной и количественной информации при оценивании результативности объектов образовательной среды.

Исследовательский подход (Баранова 1974; Усова 1986; Мещерова 1998; Козлова 2000; Кларин 2004) подразумевает вовлечение экспертов в исследовательскую деятельность в процессе решения поставленных перед ними задач в контексте специфики предметной области оценки.

Относя выше перечисленные подходы к традиционным и характеризуя их с положительной точки зрения, Т.В. Сидорина (2001) указывает на то, что они могут оказаться не достаточно эффективными в реализации экспертизы конкретного проблемного поля. Н.Г. Алексеев (1994) также считает, что исходные принципы экспертирования могут нуждаться в пересмотре в том случае, если появляется новый по своим качественным характеристикам объект экспертизы. И хотя учебные пособия сами по себе являются вполне традиционным объектом оценки, их языковое наполнение как объект экспертизы требует обращения к еще одному подходу, который зарождался в ходе становления корпусной лингвистики.

Корпусная лингвистика в узком смысле является наукой о том, как создавать языковые корпусы и работать с ними. В более общем смысле корпусная лингвистика – это изучение языка посредством анализа его фактических аутентичных употреблений.

Корпусный подход (Thorndike 1921; Zipf 1935; Eaton 1940; Sinclair 1991; Leech 1992; Biber 1996; Гвишиани, Герви 2001; Léon 2005; McEnery, Wilson 2005; O'Keeffe et al. 2007; Плунгян 2008; Reppen 2010) к экспертной оценке языка учебных пособий предполагает расценивать их языковое содержание как языковой корпус.

Языковой, или лингвистический, корпус – это объемное, критериально обоснованное и хранящееся в электронном виде собрание естественных случаев использования языка (Bennett 2010).

Критериальная обоснованность корпуса заключается в том, что его содержание (языковое наполнение) никогда не случайно. Степень спланированности корпусного содержания меняется в зависимости от его объема; и даже многомиллионные корпусы, главным критерием создания которых является репрезентация всей языковой системы, не смогут обеспечить присутствие абсолютно всех случаев языкового употребления.

Критериальная обоснованность лингвистического корпуса находит свое отражение и в существовании различных типов корпусов, от фундаментальных, отражающих состояние языка в целом, до авторских, включающих коллекцию текстов одного автора.

В типологии языковых корпусов выделяют, среди прочих, педагогические и исследовательские корпусы.

Педагогические корпусы (pedagogic corpora) основаны на языке, используемом в учебном процессе, и могут включать в себя академические учебники и учебные пособия, скрипты записей коммуникации, происходящей во время уроков, а также любые другие письменные тексты или скрипты устного языка, которые учащиеся встречают в окружающей их образовательной среде (Bennett 2010). Следует пояснить, что термин «педагогический корпус» объединяет в себе содержательную область не только языковой педагогики, но и лингвистической дидактики.

Исследовательские корпусы широко используются в практике лингвистических экспертиз и предназначены преимущественно для изучения различных аспектов функционирования языковой системы (Баранов 2009). Подтипами этих корпусов являются объектный корпус (тот, на который направлены действия, предусмотренные практикой соответвующей экпертной области в соответствии с поставленными задачами) и различные

фоновые (или референтные) корпусы (подмножества текстов, с которыми происходит сравнение объектного корпуса).

Таким образом, *корпус учебника или учебного пособия представляет собой частный случай педагогического исследовательского корпуса*, поэтому процедура его создания будет определяться факторами, влияющими на создание тех более широких типов корпусов данных, к которым он относится.

Отметим, что при правильной процедуре формирования корпусов текстовых данных корпусный подход позволяет осуществить надежную и валидную процедуру оценивания языка учебных пособий и повысить степень объективности получаемых результатов, одновременно существенно облегчая работу лингвистов.

Кроме этого, специфика корпусного подхода заключается в том, что на его основе можно возможно получение и изучение количественных языковых данных на разных уровнях языка, что делает этот подход универсальным для оценки языкового содержания учебных пособий.

Так, на фонетическом уровне можно составить представление о том, как функционирует фонетическая подсистема языка в учебном пособии.

Количественный анализ лексики позволит сделать выводы о количестве и распределении в устных и письменных текстах пособия лексических языковых средств.

Количественные измерения грамматических явлений будут способствовать формированию адекватных научных представлений о грамматической организации устных и письменных текстов в учебных пособиях.

Количественный анализ семантики позволит исследовать как значения слов, так и коммуникативных смыслов в корпусе учебного пособия.

Стилистический анализ даст возможность выявить зависимость языковой функции от функционального стиля речи, в то время как жанровый

анализ позволит проследить, как в корпусе учебного пособия распределяются средства языка в зависимости от жанра речевого произведения.

Наконец, дискурсивный анализ откроет возможности для выявления количественных особенностей функционирования языка в дискурсивной деятельности представителей разных профессий, субкультур, возрастных групп, представленных в корпусе учебных пособий.

Выделив, таким образом, основные подходы к экспертной оценке языка учебных пособий, перейдем к характеристике принципов, лежащих в основе этой описываемой лингводидактической модели.

Опираясь на исследовательский опыт Н.Г. Алексеева (1994), Т.В. Сидориной (2001) и Г.А. Игнатьевой и М.Н. Крайниковой (2003), чьи работы были написаны в смежных с экспертированием областях, можно выделить следующие ***принципы*** экспертной оценки языка учебных пособий:

- *принцип объективности*, согласно которому субъективные факторы в практической работе экспертов должны быть сведены к минимуму путем поиска наиболее оптимальных подходов к оценке, обеспечивающих достоверность полученных данных;

- *принцип детерминизма*, который указывает на необходимость устанавливания причинно-следственных связей между элементами лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных пособий и на закономерность многообразия связей и отношений между этими элементами;

- *принцип воспроизводимости*, который гарантирует возможность повторной реализации алгоритма экспертной оценки другими субъектами;

- *принцип взаимодействия*, который заключается в необходимости отсылки к сложному механизму взаимодействия между составными элементами методической системы экспертной оценки языка учебных пособий, даже если в поле непосредственного внимания эксперта находится какой-либо отдельный аспект оценки;

- *принцип управляемости*, сущность которого заключается в возможности проведения дополнительной диагностики, проектирования, варьирования средств и методов оценки с целью достижения наиболее объективного мнения с учетом специфики поставленной задачи;

- *принцип процессуальности*, который предполагает выявление повторяющихся позитивных отклонений анализируемого объекта от нормы и придание им особой значимости в рамках экспертизы языкового содержания учебных пособий;

- *принцип результативности*, который направлен на обеспечение оптимальных условий для полной реализации экспертной деятельности, следование определенным стандартам такой деятельности и ощущение полезности всей процедуры в итоге.

Обратимся далее к описанию технологического блока характеризуемой лингводидактической модели. Для реализации модели необходимо дать характеристику ***методов***, образующих систему действий, направленных на достижение поставленных целей.

Отмечается, что «методы, применяемые в педагогических исследованиях, наблюдение, изучение литературы, устный и письменный опрос, эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта, также используются в экспертной деятельности» (Сидорина 2001: 122). При этом, учитывая специфику исследуемой предметной области, необходимо обратиться и к методологии прикладной лингвистики, важнейшим свойством методов которой является оптимизация. «Под оптимизацией понимается такое описание (модель) проблемной области, при котором эта область сохраняет в результирующем представлении только те существенные свойства, которые необходимы для данной практической задачи» (Баранов 2001: 10).

Из выше сказанного следует, что методы, выделяемые в рамках реализации лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных

пособий, направлены на прикладное оптимизированное описание конкретной задачи. К таким методам можно отнести:

- *эмпирический метод*, основанный на сборе и последующей интерпретации материала;

- *дедуктивный метод*, в основе которого лежит гипотеза и общие закономерности, требующие своего подтверждения (или опровержения) в результате анализа материала;

- *эксперимент*, заключающий в создании таких условий, при которых интересующий эксперта материал будет представлен в обобщенном и концентрированном виде;

- *описательный метод*, который направлен на анализ языкового материала как данности, вне его оценки со стороны нормы;

- *нормативно-стилистический метод*, являющийся логическим продолжением описательного метода, направлен на анализ языкового материала с точки зрения нормы с последующим составлением рекомендаций на основе ряда критериев;

- *сопоставительный метод*, суть которого состоит в системном сравнении одного языкового материала с другим для прояснения его специфичности;

- *метод классификации*, заключающийся в определении параметров для изучения представленного языкового материала во всей его полноте;

- *метод моделирования*, применяемый в том случае, когда изучение собственно объекта моделирования представляется затруднительным в силу его комплексности или других причин;

- *метод экспертных оценок*, о котором подробнее говорилось в параграфе 1.1 настоящего исследования.

Остановимся теперь подробнее на ***средствах*** экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода.

К первой группе средств относятся электронные устройства обработки информации: персональные компьютеры, ноутбуки, нетбуки, планшеты,

смартфоны. Оговоримся, что наличие доступа к сети Интернет может быть при этом необязательным, так как работа может выполняться и стационарно.

Вторая группа средств включает в себя программное обеспечение, с ролью которого обычно справляется многофункциональный *корпусный менеджер*, программа управления языковым корпусом, дающая возможность пользователю быстро находить и извлекать нужную информацию из корпуса (Захаров 2005).

Продолжая описание лингводидактической модели, необходимо рассмотреть ***алгоритм*** проведения экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода, который состоит из пяти этапов.

На *аналитическом этапе* происходит анализ поставленного для выполнения задания по лингвистическому оцениванию учебного пособия или отдельного аспекта его языкового содержания, определяются необходимые средства и технологии оценки, а также формируется метаязык описания проблемной области.

На *подготовительном этапе* создается объектный корпус и необходимое количество референтных корпусов для их дальнейшего сопоставления.

В качестве объектного выступает непосредственно корпус учебника или учебного пособия. Рассмотрим подробнее принципы создания такого корпуса. Их можно разделить на содержательные и конструирующие.

Процесс построения корпуса учебника или учебного пособия по иностранному языку связан с проблемой выделения текста, который следует включить в его состав, поэтому здесь следует придерживаться нескольких содержательных принципов, среди которых можно выделить принцип целостности, принцип соответствия задаче анализа, а также принцип структурированности.

Принцип целостности учебно-методического комплекта заключается в ориентации на определенную категорию учебников и учебных пособий в соответствии с исследовательскими требованиями. Западные пособия,

например, в основе своей организации имеют определенный набор тем, вокруг которых строится вся учебная деятельность, подбираются задания, «подгоняется» содержание и так далее. Языковое наполнение таких многоуровневых курсов (от элементарных до продвинутых) определяется прототипическим подходом (Ghsoon 2003). Это означает, что с переходом на каждый последующий уровень расширяется лексическое поле той или иной темы.

В соответствии с принципом целостности и руководствуясь поставленными в ходе исследования задачами, создаваемый корпус учебника или учебного пособия может включать в себя как содержание книг всей уровневой серии, так и отдельных частей. Если речь идет об анализе линейки УМК, то корпус может составляться как на основе каждой отдельной книги, так и учебников начального, среднего или старшего звена, а также всей линейки. Кроме того, может быть составлен корпус отдельных компонентов УМК (рабочей тетради, скриптов мультимедиа-приложений и т.д.) или всего комплекта.

Принцип соответствия задаче анализа ориентирует создателя корпуса на определение границ языкового пространства проблемной области, которое планируется отобразить в корпусе. При этом, исходя из цели и задач исследования, корпус учебника или учебного пособия может содержать все его текстовое наполнение, включая название самого издания и уроков, ссылки на словарные статьи, грамматический справочник и так далее, либо ограничиваться определенной выборкой данных.

Такая выборка может проводиться, например, по видам речевой деятельности, в результате чего будет сформирован корпус заданий и текстов на чтение, говорение, аудирование (включая аудио-скрипты), письмо. Другой критерий – выборка материала на предмет соответствия компонентам коммуникативной компетенции.

Принцип структурированности компонентного состава издания определяет такое направление стратегии создания языкового корпуса

учебного пособия, которое ориентируется на компонентный состав книги. Структура учебника не раз рассматривалась в теории и практике обучения иностранным языкам, в частности в работах Д.Д. Зуева (1983), В.Г. Бейлинсона (1986), Э.Г. Гельфман, М.А. Холодной (2006).

Так, согласно указанному принципу, может быть смоделирован: а) корпус основного текста учебного пособия, который будет содержать материал, служащий ключевым источником учебной информации; б) корпус дополнительных текстов, который будет включать в себя материал подкрепляющего и углубляющего знания характера (например, тексты для домашнего чтения); в) корпус пояснительных текстов, объединяющий различные примеры, справки, примечания, словарные статьи и другой материал, призванный обеспечить более полное понимание и усвоение информации.

Кроме этого, здесь можно говорить и о построении корпуса учебных заданий (задач и упражнений), корпуса аппарата организации усвоения (АОУ) (заголовков, планов, параграфов, образцов, памяток, подписей к рисункам и схемам, рубрик типа «Progress Check» и т.п.) и корпуса аппарата ориентировки (АО) (предисловий, введений, оглавлений, рубрик, указателей и проч.).

Итак, содержательные принципы создания корпуса учебника или учебного пособия по иностранному языку подчеркивают идею целостности учебного материала в многоуровневых и линейных курсах, идею соответствия корпусного содержания конкретной задаче анализа, а также идею градуированной значимости структурных компонентов издания, исполняют роль ориентиров в планировании стратегии построения языкового корпуса.

Перейдем к конструирующим принципам, среди которых можно выделить принцип стилевой обусловленности, принцип репрезентативности выборки, принцип аутентичности, принцип анализируемости и принцип соблюдения авторских прав.

Принцип стилевой обусловленности основан на понимании того, что содержание корпуса не может быть случайным и отбирается в соответствии с определенными критериями. Это особенно важно при проведении узкопрофильных исследований. Например, если целью исследования является изучение вводных слов в академической речи, то важно обращаться к корпусу, который будет состоять только из отрывков академического языка.

Принцип репрезентативности выборки является главным для обеспечения допустимости использования корпуса текстов. В статистике под репрезентативностью понимается соответствие характеристик, полученных в результате выборочного наблюдения, показателям, характеризующим всю генеральную совокупность. В корпусной лингвистике можно говорить о количественной и качественной моделях репрезентативности.

Количественная модель репрезентативности строится на основе частоты явлений в проблемной области. Это означает, что создаваемый корпус должен отражать все свойства проблемной области (например, язык учебного пособия по иностранному языку) в определенной пропорции.

Качественная модель репрезентативности основывается на параметризации проблемной области, которая задает верхнюю и нижнюю границу всех возможных сочетаний корпусных характеристик. Реализация этой модели, скорее всего, не даст стопроцентного результата, но позволит максимально учесть все составляющие проблемной области. Так, при параметризации в процессе создания корпуса формируется список релевантных параметров, сочетание значений которых образует матрицу. Затем на каждую возможную комбинацию отыскивается пример, который и становится частью корпуса.

Описанные выше репрезентативные модели, однако, используются гораздо реже сплошного отбора данных ввиду их технологической усложненности, так как вероятностные модели подразумевают непосредственные количественные измерения, а качественные модели

нередко требуют участия экспертных групп для оценки существенности параметров проблемной области (Баранов 2009). При сплошном отборе в корпус вносятся все соответствующие его назначению и целям исследования данные, что представляет свои сложности в последующей оценке репрезентативности корпуса такой модели.

Принцип аутентичности диктует включение в состав корпуса только аутентичных материалов. В этой связи стоит отметить, что понятие аутентичности часто довольно широко интерпретируется. Так, содержание учебника может быть аутентичным по своему происхождению и по своим функциям. Поэтому главным критерием аутентичности текста учебника следует считать то, что его языковое наполнение не было специально придумано с единственной целью попасть в состав корпуса.

Принцип анализируемости подразумевает возможность автоматизированного анализа корпусных данных программными средствами. Для этого корпус должен быть сохранен с одном из электронных форматов (.txt, .rtf, .html) в зависимости от корпусного менеджера, который будет использоваться для выполнения задач по обработке текстовых массивов.

Принцип соблюдения авторских прав является важной составляющей процесса создания корпуса данных, особенно если его содержание предполагает дальнейшее распространение в виде раздаточного материала или публикации. В связи с этим необходимо быть в курсе правил предоставления разрешения на использование материала Интернет-сайтов и издательств, брать письменные разрешения участников учебного процесса и любых лиц, чья работа планируется быть использованной при формировании языкового корпуса.

Конструирующие принципы построения корпуса учебника или учебного пособия, таким образом, объединяют в себе ряд требований, выполнение которых формирует стратегию этого построения.

После создания необходимых корпусов следует *этап количественного изучения* проблемной области в ходе сопоставления языкового содержания

объектного и референтного корпусов и *этап качественного объяснения* полученных данных.

Наконец, наступает *этап экспертной оценки* языка объектного корпуса с учетом выявленных на предыдущих этапах параметров.

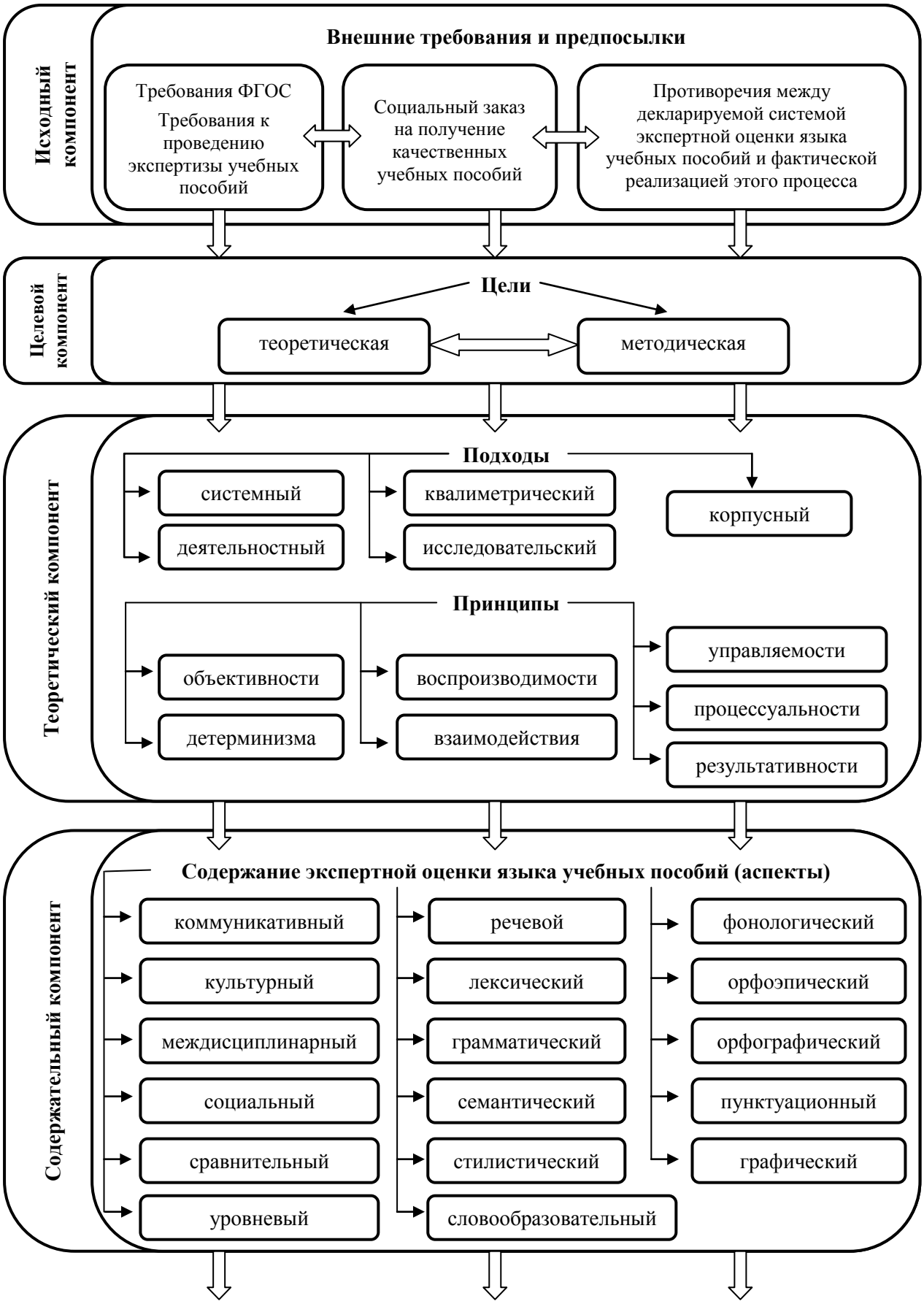
Необходимо также обратить внимание на то, что эффективная реализация лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных пособий зависит от ряда ***условий***, к которым относятся:

- мотивация и готовность членов экспертной группы использовать корпусный подход к лингвистической оценке учебных пособий;

- компетентность членов экспертной группы в области использования информационных и коммуникационных технологий;

- наличие у членов экспертной группы проверенного в ходе тренировочных испытаний опыта по использованию корпусного подхода к оценке языка учебных пособий.

Таким образом, опираясь на приведенное системное описание лингводидактической модели экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода и основные положения предыдущих параграфов, можно графически изобразить эту модель в виде схемы (см. схему 5).


Исходный компонент
Внешние требования и предпосылки
Требования ФГОС
Требования к проведению экспертизы учебных пособий
Социальный заказ на получение качественных учебных пособий
Противоречия между декларируемой системой экспертной оценки языка учебных пособий и фактической реализацией этого процесса
Целевой компонент
Цели
теоретическая
методическая
Теоретический компонент
Подходы
системный
деятельностный
квалиметрический
исследовательский
корпусный
Принципы
объективности
детерминизма
воспроизводимости
взаимодействия
управляемости
процессуальности
результативности
Содержательный компонент
Содержание экспертной оценки языка учебных пособий (аспекты)
коммуникативный
культурный
междисциплинарный
социальный
сравнительный
уровневый
речевой
лексический
грамматический
семантический
стилистический
словообразовательный
фонологический
орфоэпический
орфографический
пунктуационный
графический

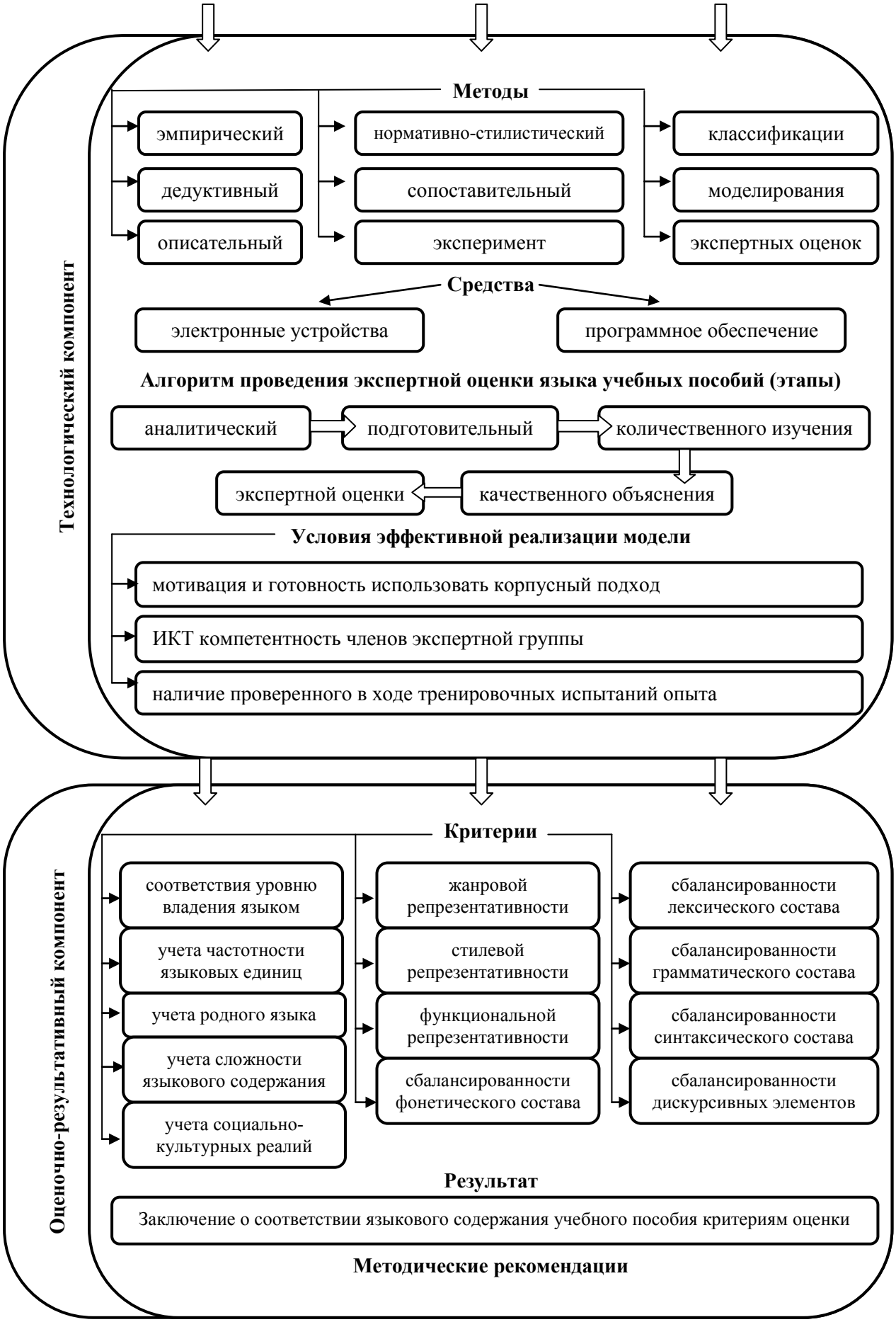


Схема 5. Лингводидактическая модель экспертной оценки языка учебных пособий

Подводя итог рассмотренным в данном параграфе вопросам, можно говорить о том, что лингводидактическая модель экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе корпусного подхода является воплощением их комплексного изучения с лингвистической стороны.

Созданная лингводидактическая модель функционирует в единстве исходного, целевого, теоретического, содержательного, технологического и оценочно-результативного компонентов.

Исходный компонент отражает внешние требования и предпосылки, влияющие на формирование целей экспертной оценки в рамках целевого компонента.

Теоретический компонент, объединяющий подходы и принципы экспертной оценки языка учебных пособий, в единстве с содержательным компонентом, отражающим различные аспекты лингвистической оценки, определяют элементы технологического компонента, к которым относятся методы, средства, алгоритм проведения экспертной оценки и условия ее эффективной реализации.

Заключительный компонент модели – оценочно-результативный – включает критерии и параметры оценки, полученный результат и вырабатываемые на его основе методические рекомендации.

Разработанная лингводидактическая модель может использоваться как для комплексной оценки всех аспектов языкового содержания учебных пособий, так и для их оценки по отдельности.

В следующем параграфе проследим, как предлагаемая модель реализуется в ходе опытной проверки методики экспертной оценки языкового содержания учебного пособия на основе корпусного подхода.

2.2. Опытная проверка методики экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода

В данном параграфе будет представлена процедура реализации созданной лингводидактической модели оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода в ходе опытной проверки гипотезы исследования.

2.2.1. Общая характеристика опытной проверки лингводидактической модели

Организация опытной проверки преследовала цель выявить действенность предлагаемой методики.

Опытная проверка проводилось в 2012 г. на базе Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина в течение одного цикла продолжительностью 72 часа. Обучение осуществлялось в рамках программы повышения квалификации преподавателей языковых кафедр вузов и учителей иностранного языка «Корпусный подход к исследованию языковых явлений и процессов» (для ознакомления с тематикой программы см. Приложение 2). В обучении приняли участие 24 человека.

Отметим, что первоначально методика экспертизы языкового содержания учебных пособий проверялась посредством сопоставления выводов, полученных в ходе анализа языка выбранной книги с помощью корпусных технологий, с заключением группы учителей, работавших с этим изданием. Так, основные проблемные моменты, связанные с освоением языкового содержания пособия учащимися, которые озвучивались учителями, нашли свое подтверждение и объяснение в ходе проведения оценки языка этого пособия на основе корпусного подхода по предлагаемой методике.

Это заключение легло в основу гипотезы, согласно которой экспертная оценка языкового содержания учебных пособий является более эффективной

при использовании разработанной лингводидактической модели на основе корпусного подхода, и послужило стимулом к последующей опытной проверке методики, состоявшей в организации процесса обучения слушателей курса повышении квалификации оцениванию языкового содержания учебных пособий. Опытная проверка состояла из нескольких этапов.

На *этапе подготовки* происходило определение цели, места и сроков проведения обучения, осуществлялся подбор экспериментального материала и уточнялся алгоритм работы с испытуемыми, исходя из их количества и доступности аудитории, снабженной компьютерами.

На *диагностическом этапе* определялся исходный уровень знаний и умений, которые должны были формироваться и развиваться у испытуемых в процессе обучения.

На *формирующем этапе* осуществлялось обучение на основе разработанного алгоритма проведения экспертной оценки языка учебных пособий в соответствии с созданной лингводидактической моделью, был организован промежуточный контроль для оценки динамики развития требуемых умений и производилась корректировка методики.

На *заключительном этапе* определялся уровень развития умений и овладения знаниями и технологией оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода по результатам выполнения контрольных заданий. Кроме этого, на заключительном этапе участниками обучения проводилась рефлексия относительно его организации, проведения, содержания и пользы.

Представленные этапы обучения и их дальнейшее детальное описание легли в основу последующей интерпретации результатов реализации лингводидактической модели экспертной оценки языкового содержания учебных пособий.

2.2.2. Диагностический этап опытной проверки

Диагностика исходных показателей развития умений экспертной оценки языка учебных пособий осуществлялась посредством выполнения предэкспериментального среза, состоящего в выполнении задания по оцениванию языка учебного пособия в свободном формате. Во-вторых, испытуемым предлагалось ответить на вопросы анкеты.

Выбор задания и анкетирование были обусловлены необходимостью установить, каковы представления испытуемых о процедуре и аспектах лингвистической оценки учебных пособий, определить их уровень владения терминологическим аппаратом корпусного подхода и степень осведомленности в существующих программных средствах анализа текстовых массивов.

Перейдем к описанию первой части диагностического этапа.

С самого начала следует оговориться, что задание по оценке языка учебных пособий в свободном формате оказалось неоднозначным и потребовало дополнительного уточнения в связи с тем, что испытуемые начали оценивать лингвистическую сторону пособий в связке с их методической стороной, то есть переходили к оценке заложенной в книгах концепции преподавания предлагаемого языкового материала посредством анализа содержащихся там заданий.

В связи с этим участникам обучения была предложена общая структура оценки учебных пособий в свободном формате. Отметим, что испытуемые выбирали учебные пособия, которые использовались их коллегами в работе, и, так как деятельность большинства преподавателей была связана с обучением английскому языку в профессиональной сфере, тематика анализируемых пособий отражала специфику этой деятельности.

Таким образом, испытуемые были объединены в мини-группы, состоящие из 3 человек, и анализировали те пособия, по которым сами непосредственно не занимались.

Итак, первым шагом в процессе оценки пособий в свободном формате стала установка на то, чтобы, не заглядывая внутрь книг, предположить, какие темы могут быть представлены в их содержании.

Так, со стороны слушателей были высказаны предположения о том, что в пособии “Sports” должны иметься такие темы, как “Competitions”, “Activities”, “Equipment”, “Games and Rules”, “Rivalry”, “Clubs”, “Champions”. Учебное пособие “Information Technology” должно было освещать такие темы, как “Devices”, “Gadgets”, “Information types”, “Computer parts”, “Fixing technical problems”. В пособии “Engineering”, по мнению респондентов, должны были быть такие тематические области, как “Safety”, “Types of equipment”, “Design”, “Pollution”, “Physics”.

После ознакомления непосредственно с содержанием книг оказалось, что представить себе тематику учебных пособий по английскому языку для специальных целей не очень просто. Многие предположения не нашли своих соответствий в пособиях.

В этой связи слушателям было предложено обозначить темы, которые показались им неожиданными, но важными с точки зрения включения их в учебное пособие. Так, в книге “Business English” были отмечены темы “Ordering numbers”, “Achieving perfection”, “Quality standards”; в издании “Information Technology” были выделены заголовки “Banking”, “Robotics”, “Improving health”; в пособии “Environmental Science” были отобраны такие темы, как “Urbanization” и “Basic units of life”.

В ходе обсуждения участники обучения пришли к выводу о том, что каждое учебное пособие разработано тематически достаточно полно.

Следующим шагом оценивания языковой стороны учебных пособий слушателям было предложено, исходя из заголовков «юнитов», определить в каких из них больше, чем в других, выражена языковая специфика, и выписать соответствующие термины.

Среди специальной лексики из пособия “Civil Aviation”, например, были названы слова “radio”, “broadcasts”, “air traffic control”. В пособии

“Information Technology” внимание привлек новый для участников обучения термин “cloud computing”, который характеризует технологии, позволяющие пользоваться приложением на нескольких устройствах в реальном времени и хранить данные на виртуальных носителях информации. В учебном пособии “Nursing” были отмечены такие термины, как “surging” и “CKD” (chronic kidney disease). В свою очередь, в издании под названием “Sports” респонденты выявили множество терминов, связанных с описанием правил различных спортивных игр, мест их проведения и спортивного инструментария (например, “golf clubs”, “pitch”, “rink”).

В дополнение к описанным выше действиям, слушатели также оценивали лексическую сторону анализируемых пособий в процессе работы с глоссарием, который приводился в изданиях. Участникам было предложено просмотреть указанный раздел и выбрать несколько выражений, определить значение которых было сложнее всего.

Так, среди таких терминов назывались слова “benchmarking” (пособие “Business English”), “pop-up” и “piggy back” (пособие “Electronics”), фразы “cook the books” (пособие “Management”) и “aircraft upset” (пособие “Civil Aviation”).

В результате анализа рассматриваемых пособий на предмет выраженности языковой специфики, обусловленной тематикой и предназначением книг, был сделан вывод о том, что продуктивная работа с учебными пособиями потребует от преподавателей «заязыковых» знаний и дополнительной подготовки к занятиям.

Третьим шагом лингвистической оценки учебных пособий в свободном формате стало обращение внимания на грамматическую специфику исследуемого материала. Участники обучения попытались определить грамматические потребности студентов, на которых рассчитаны учебные книги, исходя из заложенного в них грамматического содержания.

В итоге было выявлено, что, с грамматической точки зрения, пособия написаны доступным языком. Так, в основном в текстах используются

простые времена (простое настоящее и простое продолженное, простое прошедшее и будущее), повелительные предложения (“Grab…”, “Come…”, “Help…”) , формы настоящего времени пассивного залога с модальными глаголами (“can be used”, “must be used”).

В результате проведения первой части диагностического этапа обучения участники пришли к выводам о лексическом наполнении книг и специфике их грамматического содержания.

Значимость выполнения задания по оценке учебных пособий в свободном формате в контексте проведения опытного обучения заключалась в том, что это позволило выявить два основных аспекта языкового содержания пособий, на которые чаще всего обращали внимание испытуемые, и – это грамматический и лексический состав учебных пособий.

Обратимся к описанию второй части диагностического этапа обучения, где участникам предлагалось ответить на вопросы анкеты для определения степени их осведомленности в специфике корпусного подхода применительно к оценке языка учебных пособий и программных средствах анализа языкового корпуса.

Анкета включала в себя 5 пунктов, среди которых был 1 вопрос с выбором ответов и 4 вопроса, требующие ответа в виде кратких записей (см. Приложение 3).

Проведение анкетирования показало, что перед тем, как давать респондентам задание ответить на предлагаемые вопросы, необходимо пояснить, что именно имеется в виду под аспектами языкового содержания учебных пособий, критериями их оценки и параметрами, раскрывающими эти критерии.

Сравнение и анализ полученных в ходе анкетирования результатов позволили сделать вывод о том, что участники обучения были знакомы с частью терминов («корпусная лингвистика», «языковой корпус», «список слов», «семья слов»), в то время как некоторые понятия оказались малоизвестными («лемматизация», «токенизация» и другие).

Кроме этого, полученные результаты свидетельствовали о том, что испытуемые достаточно полно могли охарактеризовать аспекты языкового содержания учебных пособий, указывая, среди прочего, на «лексику», «грамматику», «словообразование», «фонетику», «язык по видам речевой деятельности», «коммуникативную направленность». Довольно подробно были охарактеризованы и критерии оценки предложенных аспектов («лексическая и грамматическая сбалансированность языкового содержания», «частотность лексических единиц и грамматических структур», «сложность языкового содержания по видам речевой деятельности» и так далее). В то же время наименее осведомленными испытуемые оказались при выделении конкретных параметров, уточняющих содержание обозначенных критериев. Так, указывались, например, такие параметры, как «наличие текстов разных жанров и стилей», «повторяемость лексики», «повторяемость грамматических структур», «повторяемость синтаксических конструкций».

Наконец, анкетирование показало, что наиболее проблематичным оказался вопрос об автоматизированных средствах обработки текста. Респонденты ссылались на «конкордеры», “Microsoft Office Word” и “Microsoft Office Excel”.

Таким образом, в результате проведения второй части диагностического этапа обучения был выявлен исходный уровень испытуемых, в основу чего были положены следующие критериальные показатели:

1) овладение терминологическим аппаратом проблемной области;

2) развитие умения выделять аспекты языкового содержания учебных пособий;

3) развитие умения формулировать критерии оценки аспектов языкового содержания учебных пособий;

4) развитие умения определять параметры, конкретизирующие критерии оценки различных аспектов языкового содержания учебных пособий;

5) развитие умения отбирать подходящие программные средства анализа проблемной области;

6) развитие умения использовать отобранные программные средства анализа проблемной области;

7) развитие умения интерпретировать результаты оценки проблемной области;

8) развитие умения формулировать выводы и давать рекомендации по работе с учебным пособием на основании результатов оценки.

Перейдем к описанию следующего этапа опытной проверки.

2.2.3. Формирующий этап опытной проверки

Для иллюстрации методики экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода приведем ход занятия, на котором происходило обучение экспертной оценке лексического аспекта языкового содержания конкретного учебного пособия.

В соответствии с алгоритмом, представленным в созданной лингводидактической модели, для начала (аналитический этап) испытуемым было предложено проанализировать поставленную задачу по оцениванию лексического аспекта языкового содержания учебного пособия. (Именно этот аспект составлял проблемную область оценки). Выполнение этой задачи зависело от определения следующих позиций:

1) учебного пособия и его характеристик;

2) критериев и параметров оценки проблемной области;

3) подходящих средств оценки проблемной области;

4) метаязыка описания проблемной области.

Для осуществления процедуры оценки было выбрано учебное пособие, которое представляло собой общеобразовательный курс для изучающих английский язык на начальном уровне. Его содержание включало в себя десять модулей и соответствовало уровню А1 по общеевропейской шкале.

Курс был выстроен вокруг таких тем-модулей, как «Школьные дни», «Мои любимые вещи», «Мой дом», «Семейные узы», «Царство животных» и других.

После того, как участниками обучения была дана характеристика пособия, нужно было определиться с критериями оценки лексического аспекта его языкового содержания.

В результате обсуждения, мозгового штурма и группирования идей были выявлены следующие критерии:

- соответствие лексики учебного пособия заявленному уровню владения языком, необходимому для работы с ним;
- учет сложности лексического содержания учебного пособия;
- учет частотности употребления языковых единиц при отборе языкового материала учебного пособия;
- сбалансированность лексического состава языкового содержания учебного пособия.

После этого на основе обозначенных критериев предстояло определиться с параметрами оценки лексического аспекта языкового содержания учебного пособия.

Для этого был использован прием параллельного чтения, при котором испытуемым были даны тексты, содержавшие фрагменты исследований, посвященных анализу лексического аспекта языка учебников и учебных пособий. Задачей испытуемых было ознакомиться с содержанием выданных текстов, найти выделяемые там параметры оценки лексики учебных пособий, обсудить находки с членами своей мини-группы, а затем и со всеми обучающимися с целью обобщения информации.

В результате были выделены следующие параметры оценки проблемной области:

а) распределение слов по частям речи;

б) средняя длина слов;

в) лексический охват;

г) лексическая плотность;

д) индекс повторяемости лексики;

е) степень повторяемости активной лексики;

ж) лексическая наполненность.

Участники обучения также определили, в чем состояла значимость каждого из представленных параметров.

Распределение слов в книге по частям речи должно было позволить проследить, как соотносится число имен существительных, имен прилагательных, глаголов и так далее в модулях учебного пособия.

Параметр средней длины слов, состоящий в определении среднего количества букв и слогов в них, должен был способствовать формированию представления о сложности лексического состава учебного пособия.

Определение лексического охвата в учебном пособии должно было дать возможность увидеть, какой процент наиболее частотной лексики, соответствующей уровню владения языком (в данном случае А1), заложен в книге и каких слов там не хватает.

Измерение лексической плотности позволяло проследить, сколько новых слов вводится в каждом последующем модуле учебного пособия по сравнению с предыдущими.

Индекс повторяемости лексики в учебном пособии должен был показать, какой процент лексического состава одного модуля повторяется в последующем модуле.

Определение степени повторяемости активной лексики должно было дать возможность выявить количество повторений словарных единиц, отобранных для продуктивного усвоения, между модулями учебного пособия.

Параметр лексической наполненности позволял увидеть, сколько слов в учебном пособии не соответствуют заявленному уровню и как они распределяются по более высоким уровням (А2-С2).

Характеристика параметров оценки лексического аспекта языкового содержания учебного пособия явилось основанием для определения подходящих средств оценки проблемной области.

Так, базовым средством выступил персональный компьютер с выходом в Интернет. В дополнение к этому, потребовалось наличие определенного программного обеспечения.

После очередного обсуждения в мини-группах и затем в режиме общей дискуссии испытуемые договорились о следующем.

Для распределения слов по частям речи нужны были инструменты автоматической обработки текста, позволяющие осуществить частеречную разметку. Для измерения средней длины слов должен был понадобиться инструментарий автоматического определения удобочитаемости. Для оценки лексического аспекта языкового содержания по остальным параметрам был необходим доступ к онлайн корпусу, снабженному корпусным менеджером, и программам для проведения статистических и сопоставительных операций.

Поскольку осведомленность в области программных средств оценки языкового содержания учебных пособий была не достаточно высокой, потребовалась демонстрация ряда приложений, среди которых после апробации для решения поставленных задач были отобраны следующие:

1) программа осуществления частеречной разметки текста *Stanford Log-Linear Part-of-Speech Tagger* (Toutanova, Manning 2000; Toutanova et al. 2003);

2) онлайн инструменты определения удобочитаемости *Readability Score* (Child 2011-);

3) онлайн корпус со встроенным корпусным менеджером *Brigham Young University – British National Corpus (BYU-BNC)* (Davies 2004-);

4) компьютерная программа статистической обработки текстовых данных *AntConc* (Anthony 2012);

5) корпусный менеджер *ConcApp Concordancer* (Greaves 1993-; Rodriguez 1999; Cargill, O'Connor 2009)

6) программные средства сопоставительного анализа онлайн приложения *TextLexCompare* (Cobb 2007).

Скриншоты работы с описанными выше программными средствами представлены в Приложении 4.

Наконец, на данном этапе оставалось обратиться к метаязыку описания проблемной области. Некоторые базовые понятия (корпусная лингвистика, языковой корпус, корпусный менеджер) уже были определены на диагностическом этапе обучения. Нужно было рассмотреть остальные.

Применение количественных методов для анализа языковых явлений предполагало несколько иной ракурс морфологической интерпретации слов как составляющих языкового корпуса.

В ходе работы со специализированными словарями участники обучения должны были найти дефиниции к предложенным терминам.

Так, выяснилось, что группа слов, образованная в результате флективных изменений (например, worry – worries – worried – worrying) называется *леммой* (lemma), в то время как группа слов с общей корневой основой (например, manage – manager – management) считается *семьей, или гнездом, слов* (word family).

Кроме этого, было выявлено, что в целях оптимизации автоматической обработки данных тексты корпуса, содержащие леммы и семьи слов, подвергаются токенизации и лемматизации.

Токенизация представляет собой автоматический процесс конвертирования всего текстового массива в отдельные *токены* (tokens) путем разделения кратких форм (we’ve → we + ’ve), отделения знаков препинания и удаления прописных букв.

Лемматизация как форма автоматического аннотирования заключается в сведении слов корпуса к соответствующим им лексемам, например, he → he, could → can, brought → bring и так далее (Baker et al. 2006).

В итоге, испытуемые пришли к выводу о том, что корпус текстов может рассматриваться как совокупность *токенов*, т.е. отдельно стоящих

лексических единиц, или как совокупность *типов* (types), т.е. неповторяющихся лексических единиц. Другими словами, если в тексте корпуса встречается три лексические единицы ‘pretending’ в разных предложениях, они расцениваются как три токена или один тип.

Таким образом, на аналитическом этапе экспертной оценки лексического компонента языкового содержания учебного пособия были даны его характеристики, обозначены критерии и параметры оценки проблемной области, подобраны подходящие для решения поставленной задачи средства, а также определен метаязык описания проблемной области.

Далее, согласно алгоритму проведения экспертной оценки языкового содержания учебных пособий, происходило конструирование объектного корпуса исследования и референтных корпусов и списков слов для их последующего сопоставления между собой (подготовительный этап).

Руководствуясь принципами создания корпуса учебника и учебного пособия, описанными в предыдущем параграфе, был сконструирован объектный корпус на основе книги для студента анализируемого учебного пособия. В корпус вошли слова, словосочетания, предложения и тексты учебного пособия, предназначенные для продуктивной работы во время использования книги в процессе обучения. Формулировки учебных заданий, аппарат организации усвоения и аппарат ориентировки не учитывались при создании данного объектного корпуса.

Необходимо оговориться, что некоторые параметры оценки потребовали выделения ряда объектных подкорпусов, содержание которых состояло из определенной части корпуса всего учебного пособия.

Принимая во внимание специфику проблемной области и поставленной задачи, участники обучения должны были прийти к пониманию того, что референтным материалом может выступать как целый языковой корпус (BYU-BNC), так и разнообразные списки слов.

Подобными референтными списками в данном исследовании послужили список BNL (Billuroğlu-Neufeld-List), который на сегодняшний

день является одним из наиболее репрезентативных и сбалансированных перечней общеупотребительной и академической лексики (Hancioğlu et al. 2008), и списки слов, составленные на основе лексического содержания обучения в соответствии с общеевропейскими уровнями владения английским языком (Neufeld, Eldridge 2009).

Для систематизации источников объектного и референтного лексического материала с учетом параметров оценки, испытуемые должны были заполнить таблицу, правильно распределив объектные и референтные корпусы и списки слов в зависимости от параметров оценки. В таблице 2 представлены результаты выполнения задания.

Таблица 2. Распределение объектных и референтных корпусов в зависимости от параметров оценки

Параметры оценки	**Объектный корпус / список слов**	**Референтный корпус / список слов**
Распределение по частям речи	М1, М2, <…>, М10	-
Средняя длина слов	М1, М2, <…>, М10	-
Лексический охват	Корпус учебного пособия	BNL-A1
Лексическая плотность	М1, М2, <…>, М10	М1, М2, <…>, М10
Индекс повторяемости лексики	М1, М2, <…>, М10	М1, М2, <…>, М10
Степень повторяемости активной лексики	АЛ1, АЛ2, <…>, АЛ10	М1, М2, <…>, М10
Лексическая наполненность	Корпус учебного пособия	А1, А2, В1, В2, С1, С2
Лексическая сочетаемость	М1, М2, <…>, М10	BYU-BNC

Сокращения М1, М2 и так далее означают первый, второй и последующие модули учебного пособия. АЛ1, АЛ2 и так далее соответствуют спискам активной лексики первого, второго и последующих модулей книги. BNL-A1 является списком наиболее употребительных слов, соответствующих уровня владения иностранным языком А1. Референтные списки слов А1, А2, В1, В2, С1, С2 включают в себя лексические единицы, выбранные для усвоения при переходе с одного уровня владения языком на другой в соответствии с общеевропейской шкалой. BYU-BNC – это

Британский национальный корпус, доступный на сайте университета Бригама Янга.

В таблице 2, таким образом, были обобщены источники языкового материала для проведения сопоставительного анализа объектного корпуса, подкорпусов и списков слов с референтными корпусами и списками слов.

Так, часть параметров оценки (лексическая плотность, индекс повторяемости лексики и степень повторяемости активной лексики) предполагала проведение сопоставительного анализа между частями корпуса (подкорпусами) учебного пособия, соответствующими лексическому содержанию его модулей.

Другая часть критериев оценки (лексический охват, лексическая наполненность и лексическая сочетаемость) была направлена на установление количественных соответствий между лексическим содержанием обучения, заложенным в учебном пособии, и сгенерированными референтными списками слов и репрезентативным языковым корпусом.

В добавление к этому, два параметра (распределение слов по частям речи и средняя длина слов) предполагали анализ только объектных подкорпусов модулей учебного пособия без обращения к референтному языковому материалу.

На этом был закончен подготовительный этап оценки лексического аспекта языкового содержания изучаемого учебного пособия.

Рассмотрим далее, как осуществлялось обучение в русле этапов количественного изучения проблемной области и качественного объяснения полученных данных в соответствии с созданной лингводидактической моделью оценки языка учебных пособий.

Изучение распределения лексики в корпусе учебного пособия по частям речи началось с аннотирования подкорпусов модулей книги с помощью частеречной разметки. Предназначенные для этого программные

средства позволили присвоить каждому токену подкорпуса условное обозначение части речи, к которой этот токен относится (см. Приложение 5).

Отметим, что в контексте описываемого занятия изучение частеречного распределения лексики учебного пособия было ограничено анализом таких частей речи, как имя прилагательное, имя существительное, местоимение, наречие и глагол.

Такое ограничение вводилось в силу того, что другие части следовало рассматривать в единстве лексического и грамматического аспекта языкового содержания учебного пособия.

Этим же был обусловлен тот факт, что в этом случае не происходило разграничение между разными формами изучаемых частей речи. Так, именами прилагательными считались и те из них, которые были употреблены в корпусе пособия в сравнительной или превосходной степени. Имена существительные объединяли нарицательные и собственные имена как в единственном, так и во множественном числе. Местоимениями считались их личные и притяжательные формы. Наречия образа действия и степени анализировались вместе с наречиями в сравнительной и превосходной степени. К глаголам относился инфинитив, императив, форма 3-го лица единственного числа в настоящем времени, форма прошедшего времени, а также герундий и причастия.

После аннотирования объектных подкорпусов модулей учебного пособия участники обучения приступили к подсчету количества слов и их распределения по частям речи. Результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3. Распределение токенов модулей учебного пособия по частям речи

Части речи	**Модули учебного пособия**									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	Количество токенов									
Прилагательные	81	116	104	123	123	115	95	128	99	96
Существительные	432	515	532	417	501	491	587	667	580	496
Местоимения	130	129	121	241	182	147	154	147	156	175
Наречия	25	28	58	72	129	67	82	91	73	110
Глаголы	140	198	250	285	338	277	280	295	287	373

Количественные показатели, приведенные в таблице 3, дали участникам обучения возможность увидеть, что, основная часть корпуса пособия состоит из имен существительных, и проследить, как меняется количество слов по частям речи от модуля к модулю.

Измерение средней длины слов в пособии осуществлялось испытуемыми посредством количественного анализа подкорпусов модулей книги по двум показателям: среднее число букв в словах и среднее число слогов в словах. Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4. Показатели средней длины слов по модулям учебного пособия

Показатели	**Модули учебного пособия**									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Среднее число букв в словах	3,9	4,0	4,0	3,8	3,9	4,0	4,2	4,3	4,1	4,0
Среднее число слогов в словах	1,3	1,4	1,3	1,3	1,3	1,4	1,4	1,4	1,4	1,3

Таким образом, было установлено, что во всех модулях пособия показатели средней длины слов приблизительно одинаковы.

Для изучения охвата частотной лексики в корпусе учебного пособия участники обучения сопоставили его содержание с референтным списком слов BNL-A1, включавшем лексику уровня A1. Полученные данные приведены в таблице 5.

Таблица 5. Охват частотной лексики в корпусе учебного пособия

Список слов	**Число типов в списке слов**	**Имеется в корпусе пособия**	**Отсутствует в корпусе пособия**	**Примеры отсутствующих слов**
BNL0	123	106	17	above, himself, somebody, without
BNL1	687	485	202	afraid, bank, church, doctor, poor
BNL2	270	136	134	bottle, cry, glad, fork, loud, wife, zero
BNL3	16	16	0	–
BNL4	7	6	1	Christmas
BNL5	4	2	2	airplane
BNL6	2	0	2	horn, lion
BNL7	28	19	9	cattle, deer, monkey, picnic, vacation
Итого	1137	770	367	–

Результаты, представленные в таблице, были дополнительно разбиты на подуровни BNL0, BNL1 и т.д. в соответствии с возрастающей степенью сложности лексики в рамках категории A1.

На основании полученных данных испытуемые объяснили, что около 70% наиболее частотной лексики нашло свое отражение в корпусе учебного пособия. Вместе с тем, имелся некоторый пласт часто употребляемых в речи словарных единиц, которые не были найдены в анализируемом издании. Большую часть таких слов (примеры даны в таблице) составили единицы подуровней BNL1 и BNL2, 29,4% и 49,6% соответственно.

Следующим направлением количественного изучения было измерение плотности новых слов в корпусе учебного пособия. Для этого была использована формула, выражающая отношение неизвестных типов, возникающих в корпусе одного модуля пособия по сравнению с корпусом предыдущих модулей, к уже известным типам.

Так, например, чтобы рассчитать плотность новых слов для пятого модуля, необходимо было поделить количество новых типов, которых не встречались ранее в предыдущих модулях, на суммарное количество типов из корпуса первых четырех модулей учебного пособия.

В таблице 6 отмечены полученные участниками обучения результаты для всех модулей пособия, начиная со второго, так как в первом модуле все типы считались неизвестными, и их не с чем было сравнивать.

Таблица 6. Плотность новых слов в корпусе учебного пособия

Модуль пособия	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Число новых типов	274	303	231	228	256	172	322	206	209	167
Показатель плотности новых слов	-	1,11	0,40	0,28	0,25	0,13	0,22	0,12	0,10	0,06

Руководствуясь представленными в таблице 6 показателями, испытуемые объяснили, что число новых типов в каждом модуле учебного

пособия не всегда последовательно отражает приблизительно одинаковую величину, что особенно было видно при сопоставлении второго и третьего, пятого, шестого и седьмого модулей. Это, в свою очередь, повлияло на показатели плотности новых слов. Коэффициент, приближающийся к нулю, говорил о том, что плотность новых слов в модуле учебника низкая, в то время как коэффициент, близкий к единице, указывал на высокую концентрацию новых слов по сравнению с предыдущими модулями.

Переходя к изучению лексического аспекта языкового содержания учебного пособия по параметру индекса повторяемости лексики, было обозначено, что он выражался в процентах и устанавливался при поочередном сопоставлении содержания корпуса одного модуля пособия с последующим. Формула определения индекса повторяемости выражалась отношением общих для двух модулей токенов к числу токенов второго модуля.

В таблице 7 представлен установленный участниками обучения индекс повторяемости лексики для всех модулей учебного пособия, начиная со второго.

Таблица 7. Индекс повторяемости лексики в корпусе учебного пособия

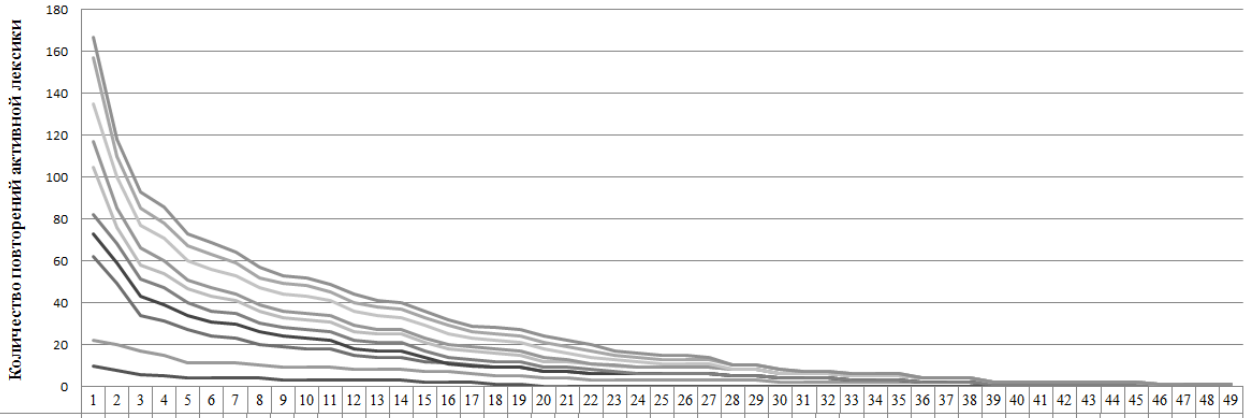
Модуль пособия	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Индекс повторяемости лексики, %	46,27	59,52	58,33	60,05	56,87	47,71	55,28	58,40	62,62

На основе полученных данных в отношении повторяемости лексики в корпусе учебного пособия испытуемые заключили, что индекс повторяемости лексики варьировался в диапазоне 46-63%. При этом, установленные показатели не отражали последовательного увеличения от одного модуля к другому.

В начале количественного изучения лексического аспекта языка учебного пособия по параметру степени повторяемости активной лексики, испытуемые выделили в каждом модуле учебного пособия активный словарь,

состоящий из лексических единиц, предназначенных для продуктивного использования.

Далее, определение степени повторяемости активной лексики в корпусе учебного пособия проводилось в две стадии. На первой стадии подсчитывалось количество токенов для каждого модуля отдельно. Чтобы увидеть, сколько раз слово повторялось в рамках соответствующего тематического модуля в учебном пособии, участники обучения изобразили это в виде диаграммы (см. рис. 2).



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
Модуль 10	10	8	8	8	6	6	5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1																						
Модуль 9	22	10	8	7	7	7	6	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1														
Модуль 8	18	15	11	11	9	9	9	8	8	8	7	7	7	6	6	5	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2																						
Модуль 7	12	9	8	6	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1																												
Модуль 6	23	8	7	7	7	7	6	6	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1				
Модуль 5	9	9	8	8	6	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	1																										
Модуль 4	11	10	9	8	7	7	7	6	5	5	4	3	3	3	2																																		
Модуль 3	40	29	17	16	16	13	12	10	10	9	9	7	6	6	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1														
Модуль 2	12	12	11	10	7	7	7	6	6	6	6	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Модуль 1	10	8	6	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1																														

Рис. 2. Степень повторяемости активной лексики в корпусе учебного пособия

Количественные данные, отображенные на диаграмме, показали, что, например, в первом модуле учебного пособия было выделено 19 словарных единиц для активного усвоения. Три из них повторялись в модуле десять, восемь и шесть раз соответственно, в то время как были две лексические единицы, которые упоминались только один раз при первичном ознакомлении с ними.

Кроме этого, участники обучения обратили внимание на то, что само число лексических единиц, отобранных для продуктивного использования, часто сильно разнилось от модуля к модулю. Так, если в четвертом и седьмом модулях учебного пособия таких единиц 15 и 21 соответственно, то

в шестом и втором модулях их количество возрастало до 45 и 49 в указанном порядке.

На второй стадии определения степени повторяемости активной лексики в корпусе учебного пособия устанавливалось количество повторений словарных единиц одного модуля в корпусе предыдущих модулей (табл. 8).

Таблица 8. Степень повторяемости активной лексики по модулям в корпусе учебного пособия

Модули учебного пособия	**Количество типов по модулям**	**Количество повторяющихся типов**	**Примеры типов с наибольшим числом повторений**
I	19	-	
II	49 (68)	3	England (2) English (2)
III	35 (103)	11	big (8) small (7) beautiful (5)
IV	15 (118)	26	hair (6) fair (5) French (5) live (4)
V	23 (141)	29	live (22) bear (9) leg (9) long (7) tall (6)
VI	45 (186)	33	mum (5) scarf (5) snow (5) dad (4)
VII	21 (207)	37	live (12) Spain (9) painter (7) head (6) big (5)
VIII	27 (234)	48	American (4) cook (4) friend (4) kitchen (4)
IX	35 (269)	48	book (10) boot (5) painting (5) tomato (5)
X	27 (296)	51	sun (18) summer (8) wear (7) hot (7)

По результатам полученных данных участники обучения объяснили, что в столбце «Количество типов по модулям» было указано число единиц активной лексики, отобранной в каждом модуле пособия, с дополнительным обозначением в скобках суммарной количества этих единиц с учетом предыдущих показателей. Это означало, что если в третьем модуле учебного пособия 35 выбранных лексических единиц, то в целом в корпусе первых трех модулей учебника 103 таких единицы.

Третий и четвертый столбцы таблицы 8 отражали количество повторяющихся типов активной лексики в модулях учебного пособия с их наиболее частотными примерами. Так, например, в третьем модуле встречались 11 из 68 единиц активной лексики, составлявшей содержание обучения в первых двух модулях.

Наконец, в ходе изучения лексического аспекта языкового содержания учебного пособия по последнему из выделенных критериев участниками

эксперимента проводилась проверка лексической наполненности корпуса пособия на предмет соответствия уровням владения иностранным языком. Для этого его содержание сравнивалось со списками слов по уровням А1-С2 в соответствии с общеевропейской шкалой. Данные, которые были получены испытуемыми, представлены в таблице 9.

Таблица 9. Лексическая наполненность корпуса пособия по уровням А1-С2

Уровень	**А1**	**А2**	**В1**	**В2**	**С1**	**С2**
Число типов по уровням	1137	1368	1622	1839	2128	1799
Число соответствий в корпусе пособия	755	438	235	134	79	35

Объясняя полученные показатели, участники обучения констатировали, что в корпусе учебного пособия содержалась лексика всех уровней сложности от А1 до С2. Основная часть корпуса была представлена общеупотребительной лексикой уровней А1 (755 типов) и А2 (438 типов). Также было отмечено, что общее количество типов в самом корпусе составляет 2413 единиц.

Чтобы полнее представить картину лексической наполненности корпуса анализируемого издания, она была изображена в виде круговой диаграммы (см. рис. 3).

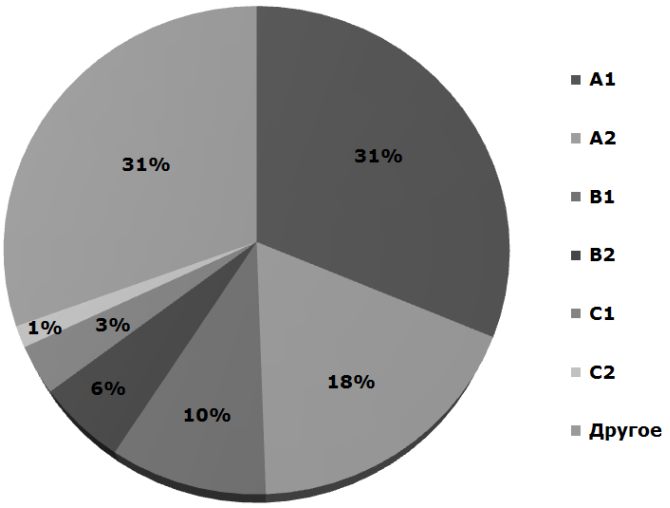


Рис. 3. Лексическая наполненность корпуса учебного пособия

Процентные данные диаграммы 2 позволили испытуемым установить, что треть корпуса учебного пособия составляла лексика, которая не входила в словарный состав ни одного из уровней лексического содержания обучения в соответствии с общеевропейской шкалой владения иностранным языком. На долю этого словарного блока приходились имена собственные, некоторые терминологические единицы, а также пласт менее частотной лексики.

По окончании описанных выше этапов количественного изучения проблемной области и качественного объяснения полученных результатов участники эксперимента приступили к этапу экспертной оценки лексического аспекта языкового содержания учебного пособия в соответствии с созданной лингводидактической моделью.

Так, в направлении изучения распределения слов по частям речи в корпусе учебного пособия испытуемые отметили довольно существенные расхождения между количеством имен существительных и других частей речи. Однако при этом они посчитали результаты по данному параметру удовлетворительными, так как «имена существительные более конкретны с семантической точки зрения, и ими легче овладеть», в то время как «система английского глагола очень сложна и представляет наибольшие трудности в плане усвоения». Это означало, что преобладание имен существительных в корпусе пособия было оправданным.

В направлении изучения средней длины слов в корпусе учебного пособия испытуемые также отмечали положительные стороны, указывая на то, что «для начального уровня односложные и двусложные слова полезнее и легче для восприятия, чем многосложные».

В направлении изучения охвата частотной лексики в корпусе учебника было выявлено, что учебное пособие, которое позиционировалось как соответствующее содержанию общеевропейских компетенций владения иностранным языком на уровне А1, покрывало лишь 70% соответствующей лексической выборки.

В направлении измерения плотности новых слов в корпусе пособия было сказано, что концентрация незнакомой лексики от одного модуля к другому показывало резкие колебания показателей, и хотя тенденция к ее снижению прослеживалась по мере приближения к последнему модулю, это происходило непоследовательно.

В направлении определения индекса повторяемости лексики в корпусе учебного пособия участники обучения указали на предельную величину, равную 63%. Руководствуясь данными исследований, которые устанавливали оптимальный индекс повторяемости лексики на уровне 95% (Laufer 1989), было установлено, что этот параметр реализован в учебном пособии в недостаточной степени.

В направлении определения степени повторяемости активного словаря в корпусе пособия испытуемые сделали выводы о том, что, во-первых, количество единиц лексики, предназначенной для продуктивного использования, сильно варьировалось от модуля к модулю (от 15 до 49), и во-вторых, только около 20% изученной лексики повторялось в последующем содержании корпуса учебного пособия.

В направлении проверки лексической наполненности корпуса пособия на предмет соответствия уровням владения иностранным языком участниками эксперимента было выявлено, что издание на 38% состояло из лексики, уровень которой был выше заявленного. Словарный состав, соответствующий уровню А1, соотносился лишь с 31% корпуса учебного пособия. Еще 31% составляла лексика, находящаяся за пределами содержания обучения, обозначенного для уровней А1-С2.

После интерпретации результатов проверки проблемной области, участники обучения обратились к формулированию выводов и рекомендаций по работе с пособием, среди которых отмечались следующие:

- унификация количества единиц активной лексики в модулях учебного пособия путем сокращения их списка за счет типов с минимальной повторяемостью;

- повышение показателя повторяемости активной лексики после ее первичного изучения в последующих модулях учебного пособия путем точечного добавления требуемых словарных единиц по тематическим областям.

- увеличение словарной доли общеупотребительной лексики в корпусе пособия путем ее точечного добавления по тематическим областям за счет сокращения менее частотных единиц или разработки дополнительных материалов, содержание которых компенсирует недостаток нужной лексики;

- более тесная интеграция тематики и содержания модулей учебника путем добавления общих сюжетных линий и повторяющегося контекста для использования словарных единиц;

- сокращение малоупотребительной и редко повторяющейся лексики в пользу увеличения индекса повторяемости.

На этом завершалось занятие по обучению экспертной оценки лексического аспекта языкового содержания учебного пособия, которое послужило в данном исследовании иллюстрацией формирующего этапа обучения.

Отметим, что подобная процедура применялась в отношении всех аспектов языка учебных пособий, обозначенных в лингводидактической модели их экспертной оценки на основе корпусного подхода. По ходу каждого занятия во время аудиторных дискуссий осуществлялся регулярный мониторинг работы участников обучения в форме устных комментариев, замечаний и рекомендаций. После каждого занятия проводился текущий контроль знаний и умений в соответствии с принятыми и перечисленными на стадии диагностики критериальными показателями.

2.2.4. Завершающий этап опытной проверки

На завершающем этапе опытной проверки испытуемым было предложено выполнить контрольные задания для определения уровня овладения знаниями и развития умений, необходимых для успешного

проведения экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода.

По своему содержанию задания соответствовали тем, что были предложены на диагностическом этапе и включали в себя повторное анкетирование и анализ аспектов языкового содержания выбранного испытуемыми учебного пособия, которое не использовалось на формирующем этапе обучения. Многие участники выбрали те издания, которые они анализировали в свободном формате на диагностическом этапе обучения.

В заключение в режиме рефлексии участники обучения поделились своими впечатлениями в отношении организации, проведения, содержания и пользы предложенных занятий.

В следующем параграфе перейдем к интерпретации результатов реализации созданной лингводидактической модели посредством количественного анализа показателей, наблюдаемых в ходе диагностического, формирующего и завершающего этапов опытной проверки, и обобщим информацию, полученную на стадии рефлексии.

2.3. Интерпретация результатов опытной проверки методики экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода

Данный параграф будет сфокусирован на обсуждении результатов опытной работы с участниками эксперимента. Во-первых, будут уточняться критерии и показатели уровня обученности испытуемых и представлена шкала оценивания этого уровня. Во-вторых, будет дана качественная и количественная характеристика этого уровня в соответствии с имеющимися показателями. В-третьих, будут рассмотрены перспективы данного исследования в свете полученных результатов.

2.3.1. Критерии, показатели и оценивание уровня овладения знаниями и развития умений по ходу опытной проверки

Для интерпретации полученных в ходе обучения результатов необходимо уточнить, на основе каких критериев и показателей это может осуществляться.

На диагностическом этапе уже были обозначены критериальные показатели, по которым определялся исходный уровень знаний и умений испытуемых. Покажем, с какими критериями овладения знаниями и развития умений эти показатели соотносятся.

Овладение терминологическим аппаратом проблемной области, развитие умений выделять аспекты языкового содержания учебных пособий, формулировать критерии оценки аспектов языкового содержания учебных пособий и определять параметры, конкретизирующие критерии оценки различных аспектов языкового содержания учебных пособий относятся к *когнитивному критерию* уровня обученности испытуемых.

Операционно-деятельностный критерий соотносится со степенью развития умения использовать подходящие программные средства анализа проблемной области.

Развитие умения интерпретировать результаты оценки проблемной области и формулировать выводы и давать рекомендации по работе с учебным пособием на основании этих результатов выделяется в рамках *рефлексивного критерия*.

Обобщим выше сказанное в виде таблицы (см. табл. 10).

Таблица 10. Критерии и показатели обученности испытуемых

Критерий	**Показатели**
когнитивный	**1.** Овладение терминологическим аппаратом проблемной области
	2. Развитие умения выделять аспекты языкового содержания учебных пособий
	3. Развитие умения формулировать критерии оценки аспектов языкового содержания учебных пособий
	4. Развитие умения определять параметры, конкретизирующие критерии оценки различных аспектов языкового содержания учебных пособий
операционно-деятельностный	**5.** Развитие умения отбирать подходящие программные средства анализа проблемной области
	6. Развитие умения использовать отобранные программные средства анализа проблемной области
рефлексивный	**7.** Развитие умения интерпретировать результаты оценки проблемной области
	8. Развитие умения формулировать выводы и давать рекомендации по работе с учебным пособием на основании результатов оценки

В соответствии с приведенными критериями и показателями была разработана специальная шкала оценивания уровня овладения знаниями и развития умений, необходимых для успешного проведения экспертной оценки языкового содержания учебных пособий на основе корпусного подхода (см. табл. 11).

Таблица 11. Шкала оценивания уровня овладения знаниями и развития умений

Показатели обученности экспертной оценке языка учебных пособий на основе корпусного подхода (максимум 20 баллов)		**Количество баллов**				
		4	**3**	**2**	**1**	**0**
1. Овладение терминологическим аппаратом проблемной области (макс. 3 балла)	инвариантная часть		Учитель / преподаватель может определить 8-12 терминов	Учитель / преподаватель может определить 4-7 терминов	Учитель / преподаватель может определить 1-3 термина	Учитель / преподаватель не может определить ни одного термина
2. Развитие умения выделять аспекты языкового содержания учебных пособий (макс. 3 балла)	инвариантная часть		Учитель / преподаватель может выделить 11-17 аспектов языкового содержания учебного пособия	Учитель / преподаватель может выделить 4-10 аспектов языкового содержания учебного пособия	Учитель / преподаватель может выделить 1-3 аспекта языкового содержания учебного пособия	Учитель / преподаватель не может выделить ни одного аспекта языкового содержания учебного пособия
3. Развитие умения формулировать критерии оценки аспектов языкового содержания учебных пособий (макс. 2 балла)	вариативная часть			Учитель / преподаватель может сформулировать критерии оценки с учетом всех сторон анализируемого аспекта	Учитель / преподаватель может сформулировать критерии оценки, но не учитывает всех сторон анализируемого аспекта	Учитель / преподаватель не может сформулировать критерии оценки или сформулированные критерии не соответствуют оцениваемому аспекту
4. Развитие умения определять параметры, конкретизирующие критерии оценки различных аспектов языкового содержания учебных пособий (макс. 2 балла)	вариативная часть			Учитель / преподаватель может определить критериальные параметры оценки с учетом всех сторон анализируемого аспекта	Учитель / преподаватель может определить критериальные параметры оценки, но не учитывает всех сторон анализируемого аспекта	Учитель / преподаватель не может определить критериальные параметры оценки или указываемые параметры не соответствуют оцениваемому аспекту

5. Развитие умения отбирать подходящие программные средства анализа проблемной области (макс. 2 балла)				Учитель / преподаватель может отобрать подходящие программные средства, достаточные для анализа всех критериальных параметров оценки	Учитель / преподаватель может отобрать подходящие программные средства, но их недостаточно для анализа всех критериальных параметров оценки	Учитель / преподаватель не может отобрать подходящие программные средства или отобранные средства не обладают нужными функциями
6. Развитие умения использовать отобранные программные средства анализа проблемной области (макс. 4 балла)		Учитель / преподаватель может использовать отобранные программные средства для анализа 100% параметров оценки	Учитель / преподаватель может использовать отобранные программные средства для анализа 75% параметров оценки	Учитель / преподаватель может использовать отобранные программные средства для анализа 50% параметров оценки	Учитель / преподаватель может использовать отобранные программные средства для анализа 25% параметров оценки	Учитель / преподаватель не может использовать отобранные программные средства
7. Развитие умения интерпретировать результаты оценки проблемной области (макс. 2 балла)				Учитель / преподаватель может интерпретировать полученные результаты с учетом всех параметров оценки	Учитель / преподаватель может интерпретировать полученные результаты, но не учитывает все параметры оценки	Учитель / преподаватель не может интерпретировать полученные результаты или интерпретациям не соответствует результатам
8. Развитие умения формулировать выводы и давать рекомендации по работе с учебным пособием на основании результатов оценки (макс. 2 балла)				Учитель / преподаватель может сформулировать выводы и рекомендации по работе с пособием с учетом всех сторон анализируемого аспекта	Учитель / преподаватель может сформулировать выводы и рекомендации по работе с пособием, но не учитывает всех сторон анализируемого аспекта	Учитель / преподаватель не может сформулировать выводы и рекомендации по работе с пособием или формулируемые выводы и рекомендации не отражают результаты оценки

Из таблицы 11 видно, что предлагаемая шкала оценивания предполагает начисление участникам обучения в сумме до 20 баллов по всем показателям.

Кроме этого, часть показателей (овладение терминологическим аппаратом проблемной области и развитие умения выделять аспекты языкового содержания учебных пособий) является инвариантной, так как они не меняются в зависимости от оцениваемого аспекта языка пособия.

Остальная часть показателей, напротив, вариативна, что отражено в характеристике начисления по ним баллов. Так, при формулировании критериев и параметров оценки, их количество может меняться в соответствии с тем аспектом языкового содержания учебного пособия, который выбран для анализа. Это же касается выбора подходящих программных средств для количественного изучения проблемной области.

Шестой показатель (развитие умения использовать отобранные программные средства анализа проблемной области) является одним из самых важных, так как именно от него зависит, как будет осуществляться интерпретация полученных результатов. Например, если учитель/преподаватель может использовать отобранные программные средства для анализа только 50% параметров оценки, значимость всей работы по изучению выбранного аспекта языкового содержания учебного пособия сократится вдвое.

Наконец, развитие умения формулировать выводы и давать рекомендации по работе с учебным пособием на основании результатов оценки также относится к наиболее существенным показателям ввиду того, что на этом будет основана дальнейшая корректировка учебного материала, что, в свою очередь, будет оказывать влияние на весь образовательный процесс.

2.3.2. Результаты опытной работы и их интерпретация

Обратимся к результатам, полученным в ходе обучения.

Для начала рассмотрим динамику изменения уровня владения знаниями и развития умений, отраженную в виде графиков на трех этапах оценки: предэкспериментальном срезе, промежуточном контроле и постэкспериментальном срезе (см. рис. 4). (Протоколы оценивания доступны в Приложении 6).

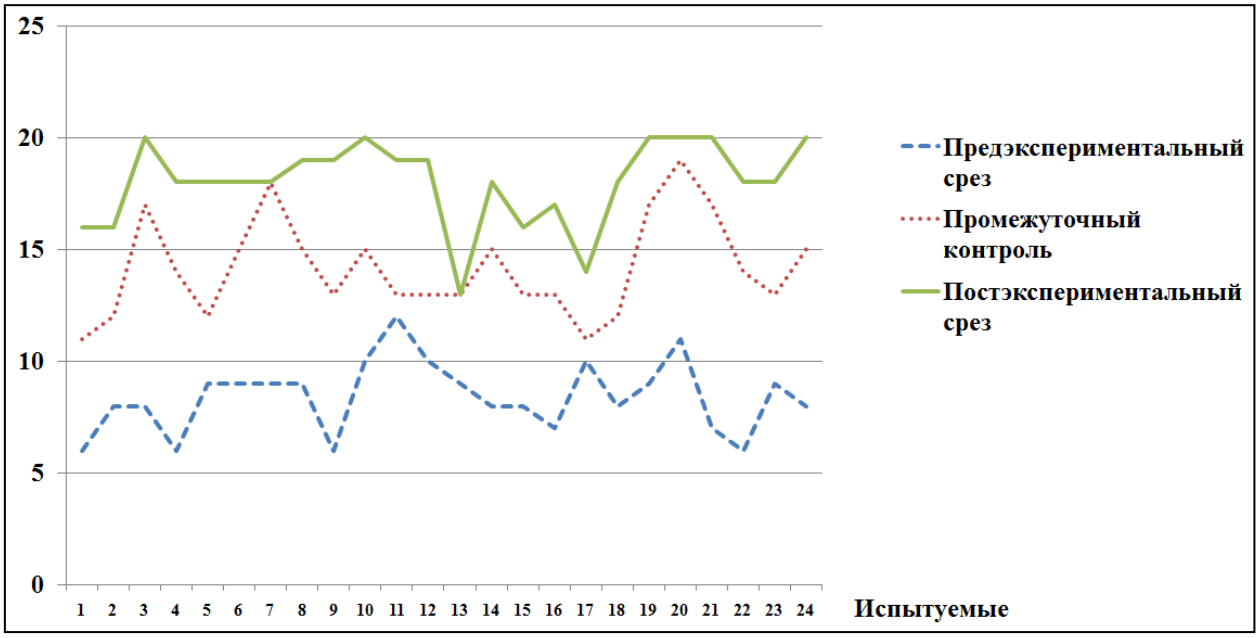


Рис. 4. Динамика изменения уровня владения знаниями и развития умений экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода

Приведенные выше данные позволяют говорить о том, что на диагностическом этапе обучения испытуемые показали результаты в диапазоне от 6 до 12 баллов из 20 возможных со средним показателем 8,41 балла.

По результатам проведения промежуточного контроля можно сделать вывод об улучшении уровня владения знаниями и развития умений всех испытуемых, которые набрали от 11 до 19 баллов со средним показателем 14,17 балла.

Данные предэкспериментального среза позволили установить дальнейший рост показателей. 6 испытуемых получили максимальное количество баллов, в то время как двое не показали улучшения итоговых показателей по сравнению с промежуточными. Средний балл по результатам постэкспериментального среза составил 18.

Рассмотрим далее, как изменился уровень владения знаниями и развития умений испытуемых до и после обучения по 8 показателям шкалы оценивания этого уровня (см. рис. 5).

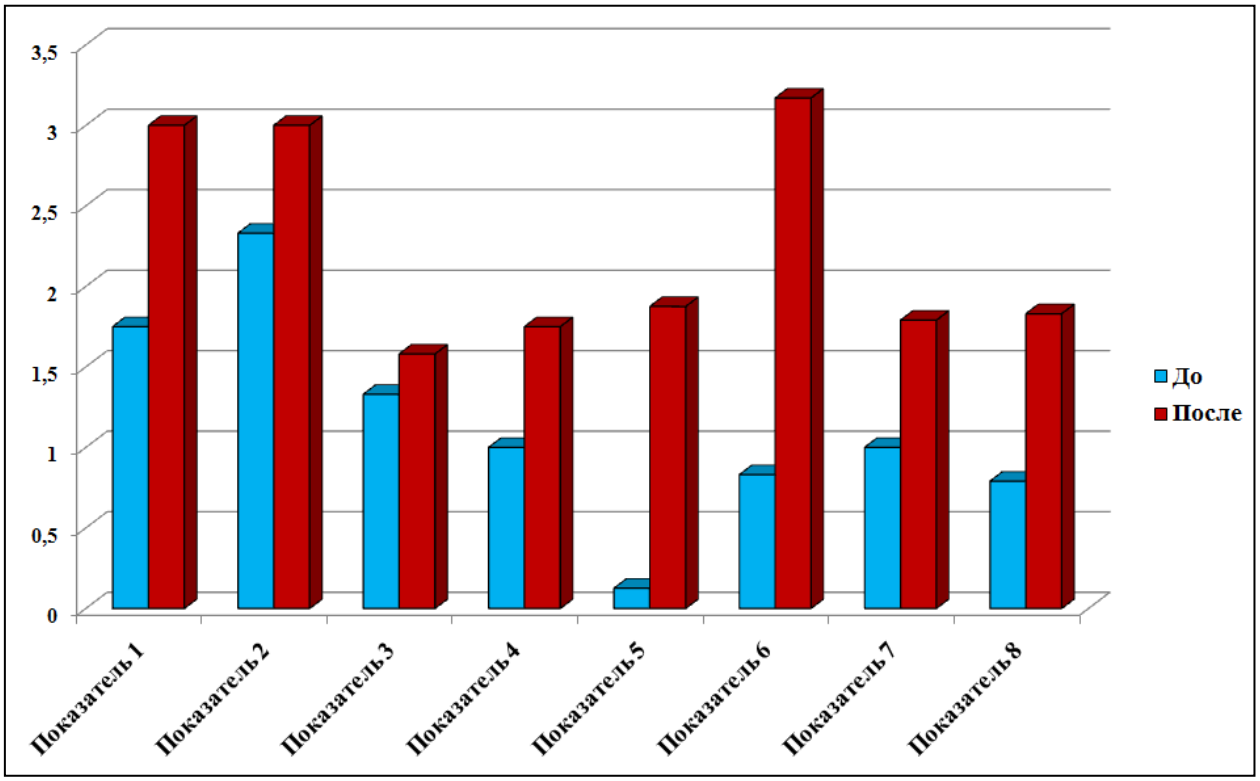


Рис. 5. Среднеарифметические показатели уровня владения знаниями и развития умений экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода до и после формирующего эксперимента

Представленные данные дают основание констатировать, что до формирующего эксперимента испытуемые уже владели определенными знаниями и умениями в области экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода. Это было особенно ярко выражено через такие показатели, как овладение терминологическим аппаратом проблемной области, развитие умения выделять аспекты языкового содержания учебных пособий и формулировать критерии оценки этих аспектов. Такие данные объяснялись, прежде всего, особенностями контингента испытуемых, состоящего из учителей иностранного языка и преподавателей языковых кафедр вуза, имевших широкие представления и фоновые знания о проблемной области.

Вместе с тем, по остальным 5 показателям (определение параметров, конкретизирующих критерии оценки различных аспектов языкового содержания учебных пособий, отбор и использование подходящих программных средств, интерпретация результатов оценки, формулирование выводов и рекомендаций по работе с пособиями на основе полученных результатов) наблюдалась недостаточность уровня владения знаниями и развития умений. Это объяснялось новизной подхода и использованием непривычной технологии оценки языка учебных пособий.

После формирующего эксперимента уровень владения знаниями и развития умений испытуемых по среднестатистическим показателям поднялся по всем направлениям, существенно повышая вероятность эффективности проведения испытуемым экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода в их дальнейшей практике и доказывая эффективность предлагаемой методики.

Для проверки статистической значимости полученных данных до и после формирующего эксперимента воспользуемся G-критерием знаков, который позволяет выявить статистически значимую тенденцию в смещении показателей.

Сформулируем *нулевую гипотезу* (H_0): в состоянии уровня владения знаниями и развития умений экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода нет значимых различий до и после формирующего эксперимента.

Сформулируем *альтернативную гипотезу* (H_1): состояния уровня владения знаниями и развития умений экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода существенно различны до и после формирующего эксперимента.

Гипотеза H_0 принимается на уровне значимости 0,05, если статистика критерия $\boldsymbol{T < n - t_a}$, где $\boldsymbol{n}$ – число пар за вычетом нулевых сдвигов, а значение $\boldsymbol{n - t_a}$ определяется из статистической таблицы для критерия знаков (Грабарь, Краснянская 1977).

На основании количественных показателей «до» и «после» (см. табл. 12), проверим гипотезу H_0.

Таблица 12. Количественные показатели уровня владения знаниями и развития умений экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода до и после формирующего эксперимента

Показатели	**П1**	**П2**	**П3**	**П4**	**П5**	**П6**	**П7**	**П8**
Значение «до»	1,75	2,33	1,33	1	0,13	0,83	1	0,79
Значение «после»	3	3	1,58	1,75	1,88	3,17	1,79	1,83
Знак разности отметок	+	+	+	+	+	+	+	+

Подсчитаем значение статистики критерия T, которое равно числу положительных «сдвигов»: $T = 8$.

Для определения критических значений статистики критерия $n - t_a$ обратимся к специальной таблице (Грабарь, Краснянская 1977: 127). Для уровня значимости $a = 0,05$ при $n = 8$ (нулевых и отрицательных сдвигов не наблюдалось) значение $n - t_a = 7$. Следовательно, выполняется неравенство $T > n - t_a$ (8 > 7).

На основании правила принятия решения гипотеза H_0 отклоняется на уровне значимости 0,05 и принимается гипотеза H_1. Это позволяет сделать вывод об улучшении уровня владения знаниями и развития умений экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода после обучения по предлагаемой методике.

Наконец, обратимся к результатам рефлексии участников обучения относительно его проведения и содержательной стороны.

По завершении экспериментального обучения участники положительно охарактеризовали полученный опыт, отмечая функциональность заданий и практическую направленность занятий в целом и подтверждая положение о том, что при использовании программных средств обработки данных

корпусов учебных пособий они не испытывали сомнений относительно объективности полученных показателей.

Качественная интерпретация, основанная на количественных данных, позволила испытуемым более уверенно подходить собственно процедуре экспертной лингвистической оценки языка пособий посредством коллективной интерпретации результатов и вынесения заключения о соответствии или недостаточном соответствии языкового содержания учебного пособия критериям и параметрам оценки.

Таким образом, результаты обучения доказали необходимость проведения экспертной оценки языкового содержания учебных пособий по обозначенному в лингводидактической модели алгоритму, состоящему из пяти этапов.

На аналитическом этапе производится анализ задания по лингвистическому оцениванию учебного пособия или отдельного аспекта его языкового содержания, подбираются необходимые средства и технологии оценки и формируется метаязык описания проблемной области.

На подготовительном этапе происходит создание объектного корпуса (объектных подкорпусов) и необходимое количество референтных корпусов и списков слов для их дальнейшего сопоставления.

После этого наступает этап количественного изучения проблемной области посредством сопоставления языкового содержания объектного и референтного корпусов с использованием специализированных программных средств. Затем следует этап качественного объяснения полученных данных.

Наконец, наступает этап экспертной оценки языка объектного корпуса с учетом заданных критериев и параметров.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Во второй главе диссертационного исследования были решены четвертая, пятая и шестая задачи.

Так, во-первых, было решено, что процесс создания корпуса учебника или учебного пособия по иностранному языку связан с проблемой выделения текстов, которые следует включить в его состав, в связи с чем необходимо придерживаться нескольких содержательных и конструирующих принципов.

Содержательные принципы создания корпуса учебника или учебного пособия по иностранному языку основаны на идее целостности учебно-методического комплекта в многоуровневых и линейных курсах, идее соответствия содержания корпуса конкретной задаче анализа и идее структурированности компонентного состава пособия.

Конструирующие принципы создания корпуса учебника или учебного пособия подчеркивают важность нахождения правильного баланса между полнотой явлений проблемной области, представленной в корпусе, и их репрезентативностью, аутентичности текстовых данных, форматов их хранения и наличием программных средств их обработки, а также указывают на стилевую обусловленность корпуса и соблюдение авторских прав.

Во-вторых, было констатировано, что воплощением комплексного изучения учебных пособий с лингвистической стороны является лингводидактическая модель экспертной оценки их языкового содержания на основе корпусного подхода.

Лингводидактическая модель экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода состоит из 6 компонентов: исходного, целевого, теоретического, содержательного, технологического и оценочно-результативного. Исходный компонент отражает внешние требования и предпосылки, которые, в свою очередь, оказывают влияние на постановку целей экспертной оценки (целевой компонент). Теоретический компонент включает в себя подходы и принципы экспертной оценки языка учебных

пособий. Содержательный компонент объединяет различные аспекты лингвистической оценки. Технологический компонент содержит методы, средства, алгоритм проведения экспертной оценки и условия эффективной реализации модели. Оценочно-результативный компонент включает критерии и параметры оценки, полученный результат и разрабатываемые на его основе методические рекомендации.

Кроме этого, был признан эффективным предлагаемый алгоритм экспертной оценки языкового содержания учебных пособий, состоящий из последовательности 5 этапов. На аналитическом этапе анализируется задание по лингвистическому оцениванию учебного пособия или отдельного аспекта его языкового содержания, осуществляется подбор необходимых средств и технологии оценки, формируется метаязык описания проблемной области. На подготовительном этапе происходит создание объектного корпуса (объектных подкорпусов) и референтных корпусов и списков слов с целью их дальнейшего сопоставления. Затем наступает переход к этапу количественного изучения проблемной области через сопоставление языкового содержания объектного и референтного корпусов с использованием специализированных программных средств. После этого следует этап качественного объяснения полученных данных. Заключительным является этап экспертной оценки языка объектного корпуса с учетом заданных критериев и параметров.

В-третьих, в ходе экспериментального обучения была доказана гипотеза исследования, заключавшаяся в предположении о том, что проведение экспертной оценки лингвистического содержания учебных пособий учителями и преподавателями иностранного языка будет более эффективной, если эта деятельность будет осуществляться с применением корпусных технологий на основе соответствующей лингводидактической модели. Участники обучения констатировали, что при использовании программных средств обработки данных корпусов учебных пособий повышалась объективность полученных показателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования была разработана научно обоснованная и практическим путем проверенная методика экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода.

Были успешно решены поставленные задачи:

1) на основе анализа литературы по проблеме исследования определено место экспертизы учебных пособий в общей системе экспертирования средств обучения;

2) выявлены аспекты экспертной оценки языка учебных пособий;

3) определены критерии экспертной оценки языка учебных пособий;

4) установлены принципы создания языкового корпуса учебного пособия по иностранному языку;

5) разработана лингводидактическая модель экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода, включая алгоритм осуществления этой оценки;

6) экспериментально проверена эффективность методика экспертной оценки языка учебных пособий на основе лингводидактической модели.

Таким образом, была достигнута цель работы и подтверждена выдвинутая гипотеза диссертационного исследования.

Перспективность настоящего исследования заключается во внедрении представленной методики экспертной оценки языка учебных пособий на основе корпусного подхода в практику учителей школ и преподавателей вузов. В частности, материалы исследования могут способствовать разработке проблемы формирования компетентности учителя иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1) Аванесов В.С. Математические модели педагогического измерения. М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1994. 26 с.

2) Азгальдов Г.Г. Разработка теоретических основ квалиметрии: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. М., 1981. 58 с.

3) Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. 1994. № 1-2. С.59 - 68.

4) Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 446 с.

5) Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 168 с.

6) Багарян А.А. Методика расширения коллокационной осведомленности студентов языковых факультетов (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 20 с.

7) Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования. Монография. Новгород: НовГУ, 1999. 440 с.

8) Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111 с.

9) Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. М.: УРСС Эдиториал, 2001. 360 с.

10) Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика. Москва: Флинта: Наука, 2009. 592 с.

11) Баранова Т.И. Исследовательский метод обучения в теории и практике общеобразовательной школы РСФСР (1917-1931 г.г.): дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 250 с.

12) Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. М.: Книга, 1986. 286 с.

13) Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высшая школа, 1970. 300 с.

14) Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.

15) Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. М.: Статистика, 1980. 263 с.

16) Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15.

17) Бим И.Л. Методика и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.

18) Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиски новых путей // Иностранные языки в школе. 1989. № 1. С. 19-26.

19) Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 48-52.

20) Бороненко Т.А. Теоретическая модель системы методической подготовки учителя информатики: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997. 335 с.

21) Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999. 137 с.

22) Ворожцова И.Б. Основы лингводидактики. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. 113 с.

23) Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1975. № 6. С. 55-64.

24) Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Русский язык, 1984. 144 с.

25) Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. М.: Университет, 2000. 336 с.

26) Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

27) Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.

28) Гвишиани Н.Б. Практикум по корпусной лингвистике: учеб. пособие по английскому языку. М.: Высшая школа, 2008. 191 с.

29) Гвишиани Н.Б., Герви О.Ю. Корпусная лингвистика и грамматика речи // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. 2001. № 2. С. 46-62.

30) Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб: Питер, 2006. 384 с.

31) Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.

32) Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 308 с.

33) Готская И.Б. Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов: монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 114 с.

34) Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.

35) Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996. С. 160-162.

36) Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

37) Дахин А.Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. №1 (3). Т. 2. С. 11-20.

38) Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.

39) Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21-26.

40) Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. №3 (19). С. 33-38

41) Джексон П. Введение в экспертные системы. М.: Изд. дом «Вильямс», 2001. 623 с.

42) Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. 2009. № 2. С. 26-32.

43) Дудина И.М. Методическая система обучения основам логического программирования в профессиональном образовании учителей информатики: дис. ... канд пед наук. Тольятти, 1997. 168 с.

44) Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе ИКТ (технический вуз, английский язык): дис. ... д-ра пед. наук. М.: МГЛУ, 2007. 466 с.

45) Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1995. 234 с.

46) Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999. 378 с.

47) Захаров В.П. Корпусная лингвистика: учеб.-метод. пособие. СПб: Изд-во СПбГУ, 2005. 48 с.

48) Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

49) Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

50) Зорина Л.Я. Программа - учебник - учитель. М.: Знание, 1989. - 80 с.

51) Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника // Педагогика. 1995. № 1. С. 3-10

52) Зуев Д. Д. Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983. 218 с.

53) Игнатьева Г.А., Крайникова М.Н. Экспертная деятельность в образовании: из опыта работы научно-методического экспертного совета НИРО. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003. 75 с.

54) Карташев В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. М.: Прогресс-Академия, 1995. 325 с.

55) Кларин В.М. Характерные черты исследовательского подхода: обучение на основе решения проблем // Школьные технологии. 2004. №1. С. 11-24.

56) Козлова Л.П. Исследовательская работа как средство формирования творческих способностей студентов профессионально-педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2000. 120 с.

57) Комарова Е.Ю. Субъективная трудность и объективная сложность языкового тестирования // Вестник Тамбовского государственного университета. 2011. Вып. 3 (95). С. 105-109.

58) Кондаков А.М. Стандарт: инновационность и преемственность // Педагогика. 2009. № 4. С. 14-18.

59) Крисманович М. Методы исследования удобочитаемости учебных текстов // Проблемы школьного учебника. 1974. Вып. 2. С. 108-121.

60) Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 112 с.

61) Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 46 с.

62) Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. 1982. Т.3. № 3. С. 3-14.

63) Леднёв В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. М.: Издательство МПСИ, 2002. 384 с.

64) Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1975. № 2. С. 2-7.

65) Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996. С. 112-120.

66) Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. М.: Смысл, 2008. 133 с.

67) Лернер И.Я. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол) // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 71-74.

68) Лернер И.Я. Факторы сложности познавательных задач // Новые исследования в педагогических науках. 1970. № 1. С. 86-91.

69) Лисицын Г.Ф. Основы квалиметрии. М.: МЭИ, 1984. 92 с.

70) Лобова Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. М.: Издательский центр Академии профессионального образования, 2002. 196 с.

71) Лопухин М.М. Паттерн – метод планирования и прогнозирования научных работ. М.: Советское радио, 1971. 159 с.

72) Литвак Б.Г. Экспертная информация: методы получения и анализа. М.: Радио и связь, 1982. 184 с.

73) Литвак Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений. М.: Патент, 1996. 271 с.

74) Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.

75) Марченко Е.К. Методы квалиметрии в педагогике. М.: Знание, 1979. 33 с.

76) Мещерова Е.В. Обучение приёмам экспериментально-исследовательской деятельности как средство развития творческой активности старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. 180 с.

77) Мильруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранные языки в школе. 2004. №3. С. 34-40.

78) Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. М.: Дрофа, 2007. 256 с.

79) Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Русский язык, 1991. С. 43-53.

80) Мкртычян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика: дис. ... д-ра. психол. наук. Нижний Новгород, 2002. 351 с.

81) Муромцев Д.И. Введение в технологию экспертных систем. СПб.: СПб ГУ ИТМО, 2005. 93 с.

82) Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.

83) Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. №2. С. 14-20.

84) Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

85) Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.

86) Плунгян В.А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. 2008. № 16 (2). С. 7-20.

87) Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 368 с.

88) Поляков О.Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. 192 с.

89) Попов Э.В. Экспертные системы: решение неформализованных задач в диалоге с ЭВМ. М.: Наука, 1987. 288 с.

90) Поспелов Г.С., Ириков В.А. Программно-целевое планирование и управление. М.: Советское радио, 1976. 440 с.

91) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 апреля 2010 г. № 428 «Об утверждении Положения о порядке проведения экспертизы учебников» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010. № 28. С. 38–41.

92) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 г. № 1047 «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» // Российская газета. 2013. № 6223 [Электронный ресурс]. URL: http://www.rg.ru/2013/11/01/uchebniki-dok.html (дата обращения 22.06.2014).

93) Примерные программы по учебным предметам: начальная школа: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2011. 231 с.

94) Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы. М.: Просвещение, 2012. 202 с.

95) Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. М.: ЭГВЕС, 2009. 456 с.

96) Райхман Э.П., Азгальдов Г.Г. Экспертные методы в оценке качества товаров. М.: Экономика, 1974. 151 с.

97) Разумова Е.В. Стандартизация образования в России и за рубежом (80-е гг. XX - начало XXI вв.): сравнительный анализ: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2009. 219 с.

98) Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.

99) Редакторская подготовка изданий / под ред. С.Г. Антоновой. М.: МГУП, 2002. 468 с.

100) Роберт И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник московского городского университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 106-114.

101) Роберт И.В. Подготовка научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского педагогического образования в области применения средств информационных и коммуникационных технологий в образовании // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». 2006. № 2. С. 6-8.

102) Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010. 140 с.

103) Роберт И.В. Современные информационные технологии в обучении: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994. 205 с.

104) Родионов М.А. Стандартизация общеобразовательного образования как фактор его гуманизации: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2000. 211 с.

105) Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: МГППУ, 2002. 272 с.

106) Румбешта Е.А., Бычкова А.С. Подготовка учителя к реализации ФГОС в плане формирования и оценки результатов образовательных достижений учащихся // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 13 (141). С. 170-176.

107) Рыжаков М.В. Стандарты в образовании: международный опыт // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 21-25.

108) Сагатовский В.Н. Ценностное основание гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы / под ред. В.И. Бакштановской, Т.С. Караченцева. Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1992. С. 12-14.

109) Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М.: Наука, 1974. 280 с.

110) Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М: Еврошкола, 2004. 236 с.

111) Середа Ю.А. Методические средства квалиметрии и графического представления структур в преподавании информатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., МГОПУ, 1996. 18 с.

112) Сидельников Ю.В. Системный анализ экспертного прогнозирования. М.: МАИ, 2007. 453 с.

113) Сидорина Т.В. Теоретические основы экспертирования образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2001. 373 с.

114) Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 96 с.

115) Скаткин М.Н. Проблема учебника в советской дидактике (обзор за 1974-1988 гг.) // Справочные материалы для создателей учебных книг / сост. В.Г. Бейлинсон. М.: Просвещение, 1991. С. 221-269.

116) Сороковых Г.В. Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2004. 42 с.

117) Субетто А.И. Ведение в квалиметрию высшей школы: учеб. пособие. Кн. 2. Концепция квалиметрии. Система категорий и понятий. М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1990. 117 с.

118) Сысоев П.В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. С. 12-21.

119) 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.

120) Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96-110.

121) Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к учению и программированное обучение // Психологические основы программированного обучения. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 187-199.

122) Талызина Н.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе // Проблемы школьного учебника. 1978. Вып. 6. С. 18-34.

123) Тупальский Н.И. Система требований к учебникам для высшей и средней школы (психол.-пед. рекомендации). Минск: Высшая школа, 1986. 63 с.

124) Уёмов А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 272 с.

125) Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 186 с.

126) Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения: 24.12.2013).

127) Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/938 (дата обращения: 24.12.2013).

128) Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.). [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/2365 (дата обращения: 24.12.2013).

129) Фещенко Т.С. К вопросу о понятии «методическая система» // Молодой ученый. 2013. №7. С. 432-435.

130) Хараш А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996. С. 87-129.

131) Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55-61.

132) Чернякова Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. педа. наук. Москва, 2012. 24 с.

133) Шарипов А.Н. Моделирование как средство интеграции курса математики с курсами информатики и специальных дисциплин в автотранспортных техникумах: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2002. 254 с.

134) Шелехова Л.В. К вопросу о методической системе обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. №3. С. 152-156.

135) Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учеб.-метод. пособие для преподавателей рус. яз. как иностранного. М.: Русский язык, 2012. 784 с.

136) Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.

137) Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2000. 349 с.

138) Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

139) ACTFL Proficiency Guidelines 2012 [Электронный ресурс] http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf (дата обращения 22.06.2014).

140) Anthony L. AntConc (Version 3.3.5). Tokyo: Waseda University, 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/ (дата обращения 22.06.2014).

141) Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press, 1996. 384 p.

142) Bagarić V., Mihaljević Djigunović J. Defining communicative competence // Metodika. 2007. Vol. 8. № 1. P. 94-103.

143) Baker P., Hardie A., McEnery T. A Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 187 p.

144) Bennett G.R. Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2010. 134 p.

145) Biber D. Investigating language use through corpus-based analyses of association patterns // IJCL. 1996. № 1, 2. P. 171-197.

146) Breakell J. An analysis of mathematics textbooks and reference textbooks in use in primary and secondary schools in England and Wales in the 1960s // Paradigm. 2001. № 2(3). P. 19-30.

147) Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

148) Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1. P. 1-47.

149) Cargill M., O'Connor P. Writing scientific research articles: strategy and steps. Singapore: Wiley-Blackwell, 2009. 184 p.

150) Child D. Readability Score. 2011- [Электронный ресурс]. URL: https://readability-score.com/ (дата обращения 22.06.2014).

151) Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 1969. 251 p.

152) Chuang Y. A quantitative corpus analysis of word frequency and part of speech in the English textbooks used in senior high schools in Taiwan // Proceedings of PACFoCoL. Kyoto, 1993. P. 96-106.

153) Churchman C.W., Ackoff R.L., Arnoff E.L. Introduction to Operations Research. New York: J. Wiley and Sons, 1957. 645 p.

154) Cobb T. Computing the vocabulary demands of the L2 reading // Language Learning & Technology. 2007. Vol. 11. № 3. P. 38-63.

155) Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. Common Core State Standards Initiative, 2010. [Электронный ресурс]. URL: http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards.pdf (дата обращения: 24.12.2013)

156) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.

157) Cooper G.F. Current research directions in the development of expert systems based on belief networks // Applied Stochastic Models and Data Analysis. 1989. Vol. 5. P. 39-52.

158) Cummins J., Brown K., Sayers D. Literacy, Technology, and Diversity. Boston: Pearson, 2007. 280 p.

159) Cunningsworth A. Choosing your coursebook. Oxford: Heinemann, 1995. 153 p.

160) Cutshall S. More Than a Decade of Standards: A Look at How Far We’ve Come // The Language Educator. January 2012 [Электронный ресурс] URL: http://www.actfl.org/publications/the-language-educator/january-2012 (дата обращения 24.12.2013)

161) Davies M. BYU-BNC. (Based on the British National Corpus from Oxford University Press). 2004-. [Электронный ресурс]. URL: http://corpus.byu.edu/bnc/ (дата обращения 22.06.2014).

162) DuBay W.H. The principles of readability. Costa Mesa: Impact Information, 2004. 73 p.

163) Dudley-Evans T., John M.S. Developments in English for specific purposes. New York: CUP, 1998. 320 p.

164) Eaton H.S. Semantic Frequency List for English, French, German, and Spanish. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1940. 441 p.

165) Ellis R. Macro- and micro-evaluations of task-based teaching // Materials development in Language teaching / ed. by B. Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P. 212-235.

166) Goodall A. The Guide to Expert Systems. Oxford, NJ: Learned Information, 1985. 220 p.

167) Ghsoon R. English Coursebooks: Prototype Texts and Basic Vocabulary Norms // ELT Journal. 2003. Vol. 57 (3). P. 260-268.

168) Greaves C. ConcApp. 1993-. [Электронный ресурс]. URL: http://213.120.98.211/pub/concapp/ (дата обращения 22.06.2014).

169) Häder M., Häder S. Delphi und Kognitionspsychologie: Ein Zugang zur theoretischen Fundierung der Delphi-Methode // ZUMA-Nachrichten. 1995. Vol. 37. S. 8-34.

170) Hancioğlu N., Neufeld S., Eldridge J. Through the looking glass and into the land of lexico-grammar // English for Specific Purposes. 2008. Vol. 27. P. 459-479.

171) Harmer J. The practice of English language teaching. Edinburgh: Pearson, 2007. 448 p.

172) Harwood N. Issues in materials development and design // English language teaching materials: theory and practice / ed. by N. Harwood. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. C. 3-30.

173) Hsu W. College English textbooks for general purposes: A corpus-based analysis of lexical coverage // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2009. Vol. 6 (1). P. 42-62.

174) Hutchinson T., Torres E. The Textbook as Agent for Change // ELT Journal. 1994. № 48 (4). P. 315-328.

175) Hyland K. Hedging in academic writing and EAP textbooks // English for Specific Purposes. 1994. Vol. 13. № 3. P. 239-256.

176) Hymes D.H On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. by J.B. Pride, J. Holmes. Baltimore: Penguin Education, 1972. P. 269-293.

177) Jacobs G., Ball J. An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks // ELT Journal. 1996. № 50(2). P. 99-107.

178) Jahangard A. Evaluation of EFL materials taught at Iranian public high schools // The Asian EFL Journal. 2007. № 9(2). P. 130-150.

179) Johansson S. Using corpora: from learning to research // Corpora in the Foreign Language Classroom: Selected papers from the Sixth International Conference on Teaching and Language Corpora (TaLC 6) / ed. by E. Hidalgo, L. Quereda, J. Santana. Amsterdam: Rodopi, 2007. P. 17-27.

180) Johnson K. Readability. 1998. [Электронный ресурс]. URL: http://www.timetabler.com/readable.pdf (дата обращения 22.06.2014)

181) Khan H. On escalation: metaphors and scenarios. New York: Praeger, 1965. 326 p.

182) Lam P. Discourse particles in corpus data and textbooks: The case of well // Applied Linguistics. 2010. № 31(2). P. 260-281.

183) Laufer B. What percentage of text-lexis is essential for comprehension? // Special language: From humans thinking to thinking machines / ed. by C. Lauren, M. Nordman. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1989. P. 316-323.

184) Leech G. Corpora and theories of linguistic performance // Directions in Corpus Linguistics / ed. by J. Svartvik. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. P. 105-122.

185) Léon J. Claimed and Unclaimed Sources of Corpus Linguistics // Henry Sweet Society Bulletin. 2005. № 44. P. 36-50.

186) Linstone H.A. The Delphi technique // Handbook of futures research / ed. by J. Fowlers. Westport, CT: Greenwood Press, 1975. P. 273-300.

187) Liu Y. Discourse, cultural knowledge and ideology: a critical analysis of Chinese language textbooks // Pedagogy, Culture and Society. 2005. № 1(2). P. 233-264.

188) Liu Y., Liu Z. A Corpus-Based Study of College English Coursebooks // Advanced materials research. 2011. Vol. 204-210. P. 1990-1993.

189) Maddux C.D., Candler A.C. Readability, human interest, and coverage of ten textbooks on special education assessment // Diagnostique. 1984. Vol. 9. № 4. P. 232-238.

190) McCarthy M. Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context // Language Teaching. 2008. Vol. 41. P. 563–574.

191) McDonough J., Shaw C. Materials and methods in ELT: A teacher's guide. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. 352 p.

192) McEnery T., Wilson A. Corpus Linguistics: an Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005. 235 p.

193) McGrath I. Materials evaluation and design for language teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. 310 p.

194) McLaughlin M.W., Shepard L.A., O'Day J.A. Improving education through standards-based reform: A report by the National Academy of Education Panel on Standards-Based Education Reform. Stanford, CA: National Academy of Education, 1995. 70 p.

195) Millrood R. Theory of Language Teaching: linguistics, didactics, pedagogy. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. 144 p.

196) Mindt D. English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus // Using corpora for language research / ed. by J. Thomas, M. Short. London: Longman, 1996. P. 232-247.

197) Mukundan J. Are there new ways of evaluating ELT coursebooks? // Readings on ELT Materials II / ed. by J. Mukundan. Petaling Jaya: Pearson Malasia, 2006. P. 170-180.

198) Mukundan J., Ahour T. A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008) // Research for materials development in language learning: Evidence for best practice / ed. by B. Tomlinson, H. Masuhara. London: Continuum, 2010. P. 336-352.

199) Mukundan J., Roslim N. Textbook representation of prepositions // English language teaching. 2009. № 2(4). P. 123-130.

200) Harwood N. English Language Teaching Materials: Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 436 p.

201) National Standards in Foreign Language Education. Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (SFFLL). Lawrence, KS: Allen Press, 1996 [Электронный ресурс]. URL: http://www.actfl.org/node/192 (дата обращения 22.06.2014).

202) Neufeld S., Eldridge J. LexiCLIL: a lexical syllabus for the Common European Framework for English. 2009 [Электронный ресурс]. URL: http://ru.scribd.com/doc/20386024/Common-English-Lexical-Framework (дата обращения 23.06.2014).

203) O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. From Corpus to Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 315 p.

204) Phillips J.K., Abbot M.A Decade of Foreign Language Standards: Impact, Influence, and Future Directions [Электронный ресурс]. URL: http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/national-standards-2011.pdf (дата обращения: 24.12.2013).

205) Pearce W.B., Cronen V.E. Communication, action, and meaning: The creation of social realities. New York: Praeger, 1980. 371 p.

206) Reppen R. Using corpora in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 104 p.

207) Rodriguez M.R.C. Using a Concordancer in Literary Studies // The European English Messenger. 1999. Vol. VII/2. P. 59-62.

208) Savignon S. Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1972. 115 p.

209) Scott M., Tribble C. Textual Patterns: key words and corpus analysis in language education: Studies in Corpus Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. 200 p.

210) Scrivener J. Learning teaching: The essential guide to English language teaching. Oxford: Macmillan, 2011. 416 p.

211) Sheldon L.E. Evaluating ELT textbooks and materials // ELT Journal. 1988. № 42 (4). P. 237-246.

212) Skierso A. Textbook selection and evaluation // Teaching English as a second or foreign language / ed. by M. Celce-Murcia. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1991. P.432-453.

213) Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991. 197 p.

214) Standards for the English language arts. Urbana, IL: National Council for the Teachers of English, 1996. 106 p.

215) Thorndike E.L. The Teacher's Word Book. NY: Columbia Teachers College, 1921. 134 p.

216) Thurstone L.L. A law of comparative judgement // Psychological Review. 1927. Vol. 34. P. 273-286.

217) Thurstone L.L. The measurement of values // Psychological Review. 1954. Vol. 61 (1) . P. 47-58.

218) Todd B.S. An introduction to expert systems. Oxford: Oxford University Computing Laboratory. Programming Research Group, 1992. 95 p.

219) Tomlinson B., Masuhara H. Developing language course materials. Singapore: RELC Portfolio Series, 2004. 50 p.

220) Toutanova K., Klein D., Manning D., Singer Y. Feature-Rich Part-of-Speech Tagging with a Cyclic Dependency Network // Proceedings of HLT-NAACL. 2003. P. 252-259.

221) Toutanova K., Manning C. Enriching the Knowledge Sources Used in a Maximum Entropy Part-of-Speech Tagger // Proceedings of the Joint SIGDAT Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and Very Large Corpora (EMNLP/VLC-2000). 2000. P. 63-70.

222) Van Ek J.A. The Threshold level for modern language learning in schools. London: Longman, 1977. 165 p.

223) Van Gigch J.P. Applied General Systems Theory. New York: Harper & Row, 1978. 602 p.

224) Wang X. A Study of College English Coursebook Evaluation System // The 7th International Symposium on Applied Linguistics and Language Teaching. 2006. Vol. 1. P. 850-857.

225) Wang X., Yang Y., Wen X. Research and design of computer-aided English textbook evaluation system // Education Technology and Computer Science. Wuhan, 2009. P. 913-917.

226) Warschauer M. Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the XXI century // AILA Review. 2001. № 14. P. 49-59.

227) Widdowson H.G. Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press, 1983. 122 p.

228) Williams D. Developing criteria for textbook evaluation // ELT Journal. 1983. № 37 (3). P. 251-255.

229) Yong Z., Shutang Z. A new exploration in the evaluation of college English textbooks // CELEA Journal. 2005. Vol. 28 (4). P. 78-87.

230) Young S.J., Jamieson L.M. Delivery methodology of the Delphi: A comparison of two approaches // Journal of Park and Recreation Administration. 2001. Vol. 19 (1). P. 42-58.

231) Zipf G.K. The Psycho-biology of Language: An Introduction to Dynamic Philology. Boston: Houghton Mifflin, 1935. 336 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Содержание обучения системе языка, согласно «Стандартам словесности английского языка и грамотности в истории, обществознании, естествознании и технических дисциплинах»

Стандартизация грамматики и норм словоупотребления

Класс	Учащиеся должны уметь:
3	- объяснять общие функции имен существительных, местоимений, глаголов, прилагательных и наречий и их функции в конкретных предложениях; - образовывать и использовать правильные и неправильные формы множественного числа имен существительных; - использовать абстрактные существительные (например, *childhood*); - образовывать и использовать правильные и неправильные формы глагола; - образовывать и использовать простые глагольные времена; - согласовывать подлежащее со сказуемым и местоимение с его антецедентом (соотносящимся словом или фразой); - образовывать и использовать сравнительную и превосходную степени имен прилагательных и наречий, а также делать выбор между ними в зависимости от определяемого слова; - использовать сочинительные и подчинительные союзы; - составлять простые, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения;
4	- использовать относительные местоимения (who, whose, whom, which, that) и относительные наречия (where, when, why); - образовывать и использовать простое прошедшее, настоящее и будущее продолженное время; - использовать вспомогательные модальные глаголы (например, *can, may, must*) для выражения разных состояний; - располагать прилагательные в правильном порядке (например, *a small red bag*, а не *a red small bag*); - образовывать и использовать предложные группы (например, *by the sea*); - составлять бессоюзные предложения; - правильно использовать частотные омофоны (например, *there – their*);
5	- объяснять общие функции союзов, предлогов и междометий и их функции в конкретных предложениях; - образовывать и использовать прошедшее, настоящее и будущее завершенное время; - использовать категорию времени для выражения сроков, последовательностей, состояний и условий; - использовать составные сочинительные союзы (например, *either… or*);
6	- употреблять местоимения в нужном падеже (именительном, косвенном, притяжательном); - употреблять местоимения в нужном роде и числе; - использовать возвратные местоимения (например, *myself, yourselves*); - замечать и исправлять случаи использования местоимений с неопределенным антецедентом (например, *When the car hit a tree, it made a terrible noise*);
7	- объяснять общие и частные функции членов простого предложения и частей сложного предложения;

	- использовать простые, сложносочиненные, сложноподчиненные предложения, а также сложные предложения смешанного типа;
8	- объяснять общие функции отглагольных форм (инфинитива, причастия, герундия) и их функции в конкретных предложениях; - образовывать и использовать глаголы в активном и пассивном залоге; - образовывать и использовать глаголы в изъявительном, повелительном, вопросительном, условном и сослагательном наклонении;
9-10	- использовать однородные члены и однородные придаточные предложения; - использовать именные, глагольные, адвербиальные, предложные группы, группы причастия и независимые обороты; - использовать именные, относительные и обстоятельственные придаточные предложения;
11-12	- понимать, что нормы грамматики и словоупотребления подвержены изменениям с течением времени и могут быть поставлены под сомнение

Стандартизация орфографии, пунктуации и графики

Класс	Учащиеся должны уметь:
0	- начинать предложения и писать местоимение *I (я)* с заглавной буквы; - определять конец предложения; - соотносить буквы или буквосочетания с большинством согласных и краткими гласными звуками; - писать простые слова, основываясь на элементарных правилах соотношения букв и звуков;
1	- писать даты и имена с заглавной буквы; - использовать пунктуацию конца предложения; - использовать запятые в датах и при перечислении однословных однородных членов; - правильно писать слова с типовыми орфографическими моделями и частотные словарные слова; - интуитивно писать незнакомые слова, подчиняющиеся изученным правилам правописания и произношения;
2	- писать с заглавной буквы названия праздников, торговых марок, географических объектов; - ставить запятые после приветствий и завершающих фраз в письмах; - ставить апостроф при образовании кратких и притяжательных форм; - обобщать орфографические сочетания букв при написании слов (например, *page → badge; toy → soil*); - в случае необходимости обращаться к детским словарям и справочникам для проверки написания слов;
3	- писать нужные слова в заголовках с заглавной буквы; - использовать запятые в обращениях; - использовать запятые и кавычки при оформлении диалогической речи; - образовывать и использовать притяжательные формы; - использовать соответствующие правила правописания при образовании высокочастотных словоформ путем аффиксации (например, *running, cries*); - использовать правила орфографических сочетаний и обобщений (например, гнезда слов, позиционные буквосочетания, слоговые сочетания, правила образования окончаний, смыслоразличительные части слова) при письме;
4	- использовать правила написания слов с заглавной буквы; - использовать запятые и кавычки для обозначения прямой речи и цитат;

	- использовать запятую перед сочинительным союзом в сложном предложении; - соблюдать орфографию слов, подходящих по сложности для соответствующего класса;
5	- использовать правила пунктуации при перечислении; - использовать запятую для обособления вводной конструкции в начале предложения; - использовать запятую для обособления слов *yes*и *no*, разделительных вопросов и обращений; - использовать подчеркивание, кавычки или курсив для выделения названий и заголовков;
6	- использовать запятые, скобки, тире для обособления распространительных парентетических конструкций;
7	- использовать запятую для разделения однородных прилагательных;
8	- использовать запятую, многоточие, тире для обозначения паузы; - использовать многоточие для обозначения пропуска;
9-10	- использовать точку с запятой (и, возможно, соединительное наречие) для соединения частей бессоюзного предложения; - использовать двоеточие для введения однородных членов с обобщающим словом или цитирования;
11-12	- придерживаться норм использования дефиса.

Стандартизация языковых функций и стилистических норм

Класс	**Учащиеся должны уметь:**
2	- сравнивать использование языка в официальном и разговорном стилях;
3	- подбирать слова и выражения для оказания нужного эффекта; - учитывать разницу между нормами письменной и устной речи;
4	- подбирать слова и выражения для точного выражения мыслей; - использовать пунктуацию для оказания нужного эффекта; - различать контексты, которые требуют использование языка официального общения (например, презентация), и ситуации, в которых допускается неофициальная форма общения (например, обсуждение в малых группах);
5	- дополнять, объединять и упрощать предложения для того, чтобы точнее донести смысл, заинтересовать читающего или слушающего, добиться единства стиля; - сравнить и сопоставить разновидности английского языка (например, диалекты, регистры), которые встречаются в рассказах, пьесах, стихах;
6	- варьировать типы предложений для того, чтобы точнее донести смысл, заинтересовать читающего или слушающего; - придерживаться заданного тона и стиля;
7	- выбирать языковые средства, которые выражают мысли точно и лаконично, для исключения пространности и избыточности в изложении;
8	- использовать глаголы в активном и пассивном залоге, условном и сослагательном наклонении для достижения нужного эффекта;
9-10	- писать и редактировать текст в соответствии с нормами, описанными в существующих стилистических справочниках;
11-12	- варьировать синтаксические средства для достижения нужного эффекта, сообразуясь с существующими рекомендациями; - применять понимание синтаксиса текста при чтении сложных отрывков.

Стандартизация лексики
(в области общей лексической семантики)

Класс	Учащиеся должны уметь:
0	- определять и использовать новые значения знакомых слов (например, *duck – to duck*); - использовать наиболее частотные окончания и аффиксы (например, *-s, -ed, re-, un-, -ful, -less*) для определения значений незнакомых слов;
1	- использовать контекст на уровне предложения для определения значения незнакомого слова или фразы; - использовать частотные суффиксы для определения значения слова; - определять частотные корневые слова (root words) и их инфлекционные формы (например, *look – looks, looked, looking*);
2	- применять знания о системе языка в видах речевой деятельности; - сравнивать официальный и неофициальный языковые стили; - использовать контекст на уровне предложения для определения значения незнакомого слова или фразы; - определять значение слова при прибавлении знакомого префикса к знакомому слову (например, *happy – unhappy; read – reread*); - использовать знакомое корневое слово для определения значения незнакомого однокоренного слова (например, *addition – additional*); - использовать знание отдельных слов для определения значения сложного слова (например, *birdhouse, bookshelf*); - обращаться к детским словарям и глоссариям как на печатной основе, так и электронным для проверки или выяснения значений слов и фраз;
3	- использовать контекст на уровне предложения для определения значения незнакомого слова или фразы; - определять значение слова при прибавлении знакомого аффикса к знакомому слову (например, *comfortable – uncomfortable; heat – preheat*); - использовать знакомое корневое слово для определения значения незнакомого однокоренного слова (например, *company – companion*); - обращаться к печатным и электронным глоссариям и словарям для выяснения значения ключевых слов и фраз;
4	- использовать контекст (например, определения, примеры, новые формулировки) в качестве индикатора значения незнакомого слова или фразы; - использовать распространенные, подходящие по сложности для соответствующего класса греческие и латинские аффиксы в качестве индикаторов значения слова (например, *telegraph – photograph – autograph*); - обращаться к печатным и электронным справочным изданиям для выяснения или уточнения значения ключевых слов и фраз;
5	- использовать контекст (например, причинно-следственные связи и сравнения) в качестве индикатора значения незнакомого слова или фразы; - использовать распространенные, подходящие по сложности для соответствующего класса греческие и латинские корни в качестве индикаторов значения слова (например, *photograph – photosynthesis*); - обращаться к печатным и электронным справочным изданиям для выяснения или уточнения значения ключевых слов и фраз;
6-12	- использовать контекст (например, общий смысл предложения или абзаца, позиция или функция слова в предложении) в качестве индикатора значения незнакомого слова или фразы; - использовать распространенные, подходящие по сложности для соответствующего класса греческие и латинские корни и аффиксы в качестве индикаторов значения слова (например, *audience – auditory – audible; precede –*

	recede – secede; analyze – analysis – analytical); - обращаться к печатным и электронным справочным изданиям для проверки произношения, выяснения / уточнения значения слова или его произношения.

Стандартизация лексики
(в области частной лексической семантики)

Класс	Учащиеся должны уметь:
0	- распределять слова по категориям (например, *еда, формы предметов*); - соотносить частотные глаголы и прилагательные с их антонимами; - определять слова и их значения в реальной обстановке (например, найти красочные *(colourful)* места в школе); - различать схожие глаголы, выражающие распространенные действия, по оттенкам значений с помощью пантомимы (например, *walk, march, strut, prance*).
1	- распределять слова по более сложным категориям; - определять слова по их характеристикам (например, *a tiger is a large cat with stripes*); - определять слова и их значения в реальной обстановке (например, найти удобные *(cosy)* места в доме); - различать схожие глаголы, выражающие образ действия, и прилагательные, варьирующиеся по степени интенсивности, с помощью определения их значений, множественного выбора или пантомимы (например, *look, peek, stare; large, gigantic*).
2	- определять слова и их значения в реальной обстановке (например, описать острые *(spicy)* или сочные *(juicy)* продукты питания); - различать схожие по значению глаголы и прилагательные (например, *throw, toss; thin, slender, skinny*).
3	- отмечать различия между нормами разговорного и письменного литературного языка; - определять разницу между буквальным и переносным смыслом слов и фраз в соответствующем контексте (например, *take steps*); - различать оттенки значений в родственных словах, которые выражают душевное состояние или степень уверенности (например, *knew, believed, heard, wondered*);
4	- объяснять значение простых сравнений и метафор (например, *as pretty as a picture*) в контексте; - понимать и объяснять значение распространенных идиом, пословиц, поговорок; - демонстрировать понимание слов путем соотношения с их антонимами и синонимами;
5	- толковать переносные значения, включая сравнения и метафоры, в контексте; - понимать и объяснять значение распространенных идиом, пословиц, поговорок; - использовать межлексемные отношения между словами (антонимы, синонимы, омографы) для их лучшего понимания;
6-7	- толковать риторические фигуры (олицетворение, литературные, библейские, мифологические аллюзии, ирония, игра слов) в контексте; - использовать межлексемные связи (причина / следствие, часть / целое, предмет / категория, синоним / антоним, аналогия) для их лучшего понимания слов; - различать коннотации слов со сходным денотатом (например, *stingy, scrimping, economical, thrifty; bullheaded, willful, firm, persistent, refined*);
9-12	- толковать риторические фигуры (эвфемизмы, оксюморон, гипербола, парадокс) в контексте и анализировать их роль в тексте; - анализировать нюансы значений слов со сходным денотатом.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Тематическое содержание программы повышения квалификации «Корпусный подход к исследованию языковых явлений и процессов»

Наименование модулей и тем		**Кол-во часов**
Модуль 1. Корпусный подход к изучению языковых явлений		16
1.	Введение в корпусную лингвистику	8
2.	Анализ лингвистического корпуса	8
Модуль 2. Квантитативные методы в корпусной лингвистике		24
3.	Статистические исследования в языке	8
4.	Квантитативная и компьютационная лингвистика	8
5.	Процедуры количественных исследований языка	8
Модуль 3. Использование корпусного подхода в преподавании английского языка		24
6.	Использование корпуса при обучении лексике и грамматике	8
7.	Использование корпуса при обучении говорению и слушанию	8
8.	Использование корпуса при обучении чтению и письму	8
Итоговая аттестация (защита группового проекта)		8
Итого		72

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анкета для определения осведомленности в терминологическом аппарате корпусного подхода и его специфике в плане экспертной оценки языкового содержания учебных пособий

1. Отметьте (✓) термины, которым Вы можете дать объяснение:

- корпусная лингвистика	☐	- лемматизация	☐
- языковой корпус	☐	- токенизация	☐
- объектный корпус	☐	- семья слов	☐
- референтный корпус	☐	- лемма	☐
- список слов	☐	- токен	☐
- корпусный менеджер	☐	- тип	☐

2. Перечислите аспекты языкового содержания учебных пособий, которые могут подлежать экспертной оценке:

_____

_____

_____

3. Перечислите критерии оценки выделенных Вами выше аспектов языкового содержания учебных пособий:

_____

_____

_____

4. Перечислите параметры, раскрывающие содержание обозначенных Вами выше критериев оценки:

_____

_____

_____

_____

5. Перечислите известные Вам автоматизированные средства обработки больших массивов текста:

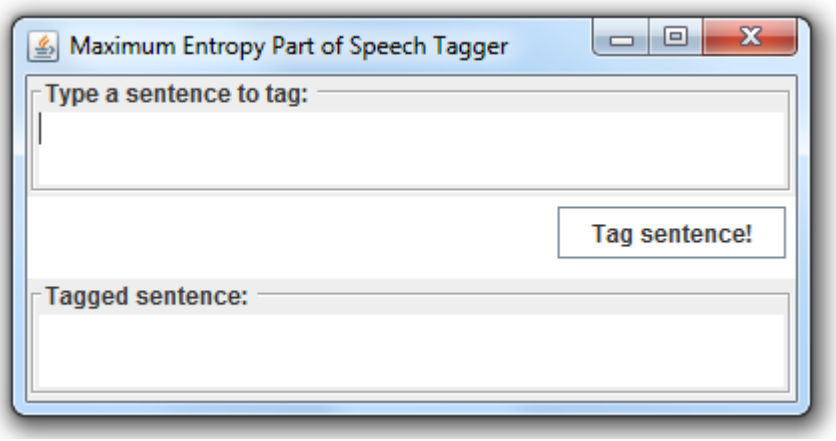
_____

_____

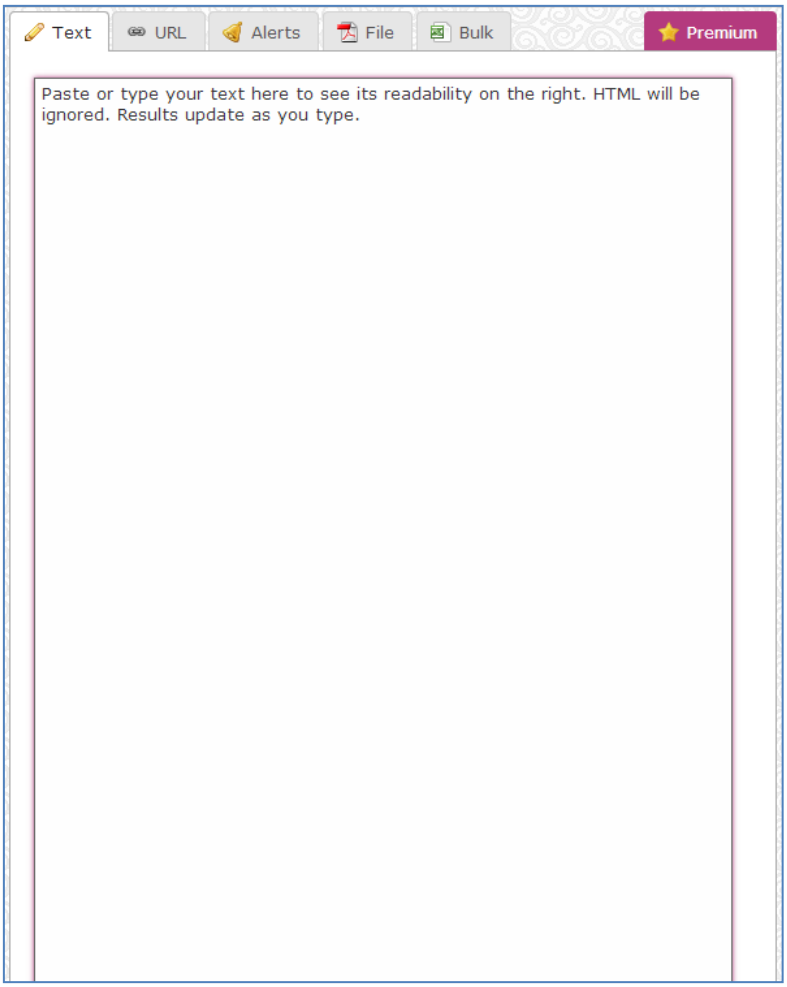
ПРИЛОЖЕНИЕ 4

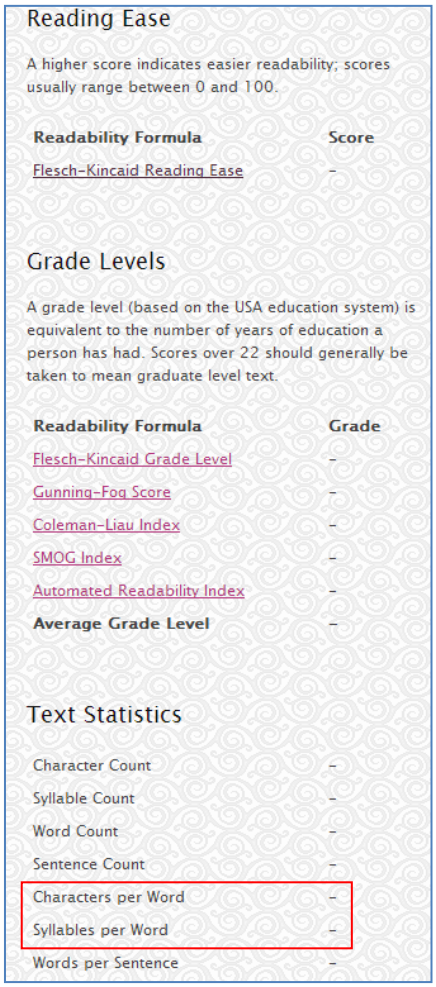
Программные средства экспертной оценки лексического аспекта языкового содержания учебных пособий на основе корпусного подхода (скриншоты)

Stanford Log-Linear Part-of-Speech Tagger
(http://nlp.stanford.edu/software/tagger.shtml)

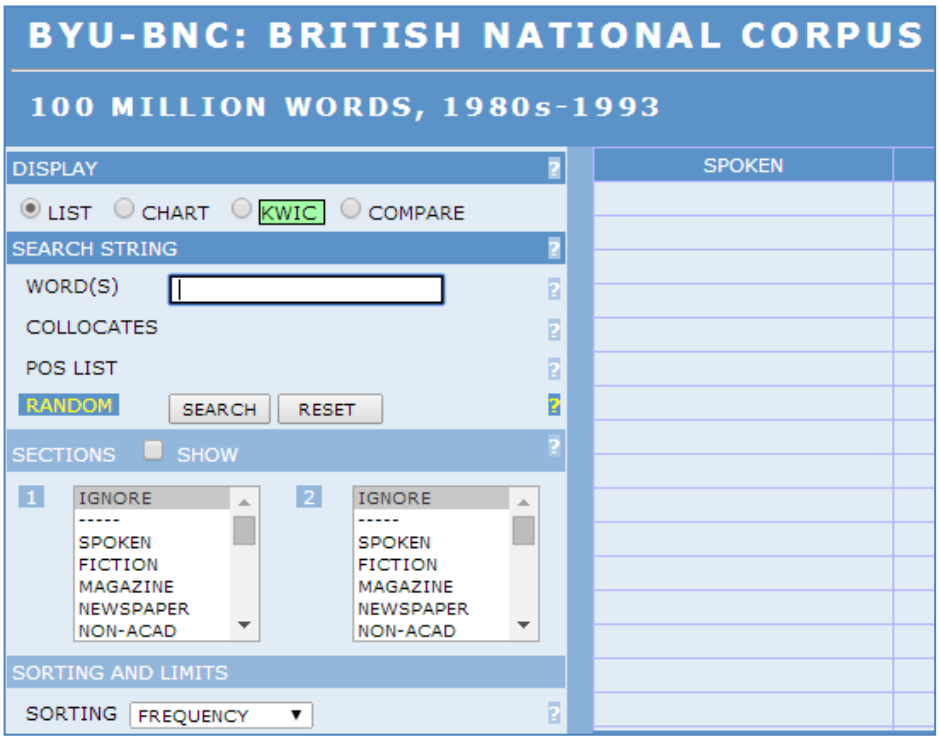


Readability Score
(https://readability-score.com/)

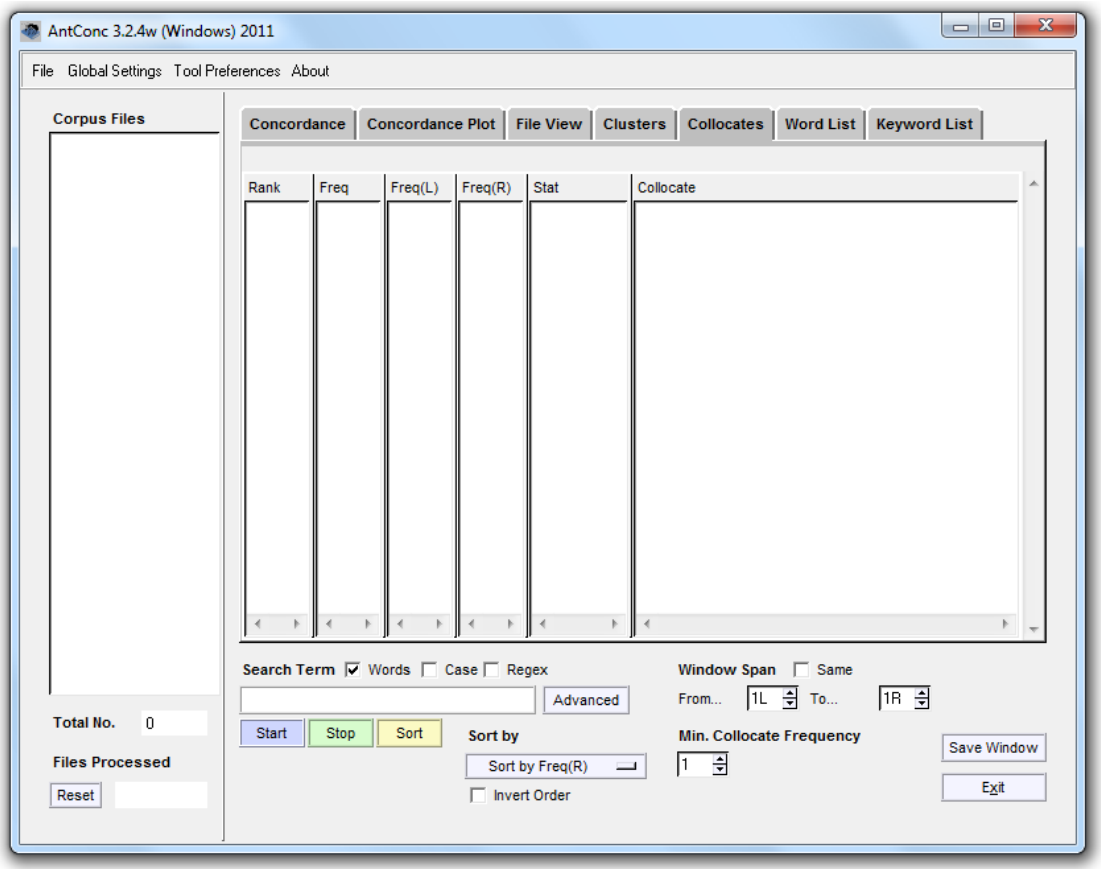




BYU-BNC
(http://corpus.byu.edu/bnc/)

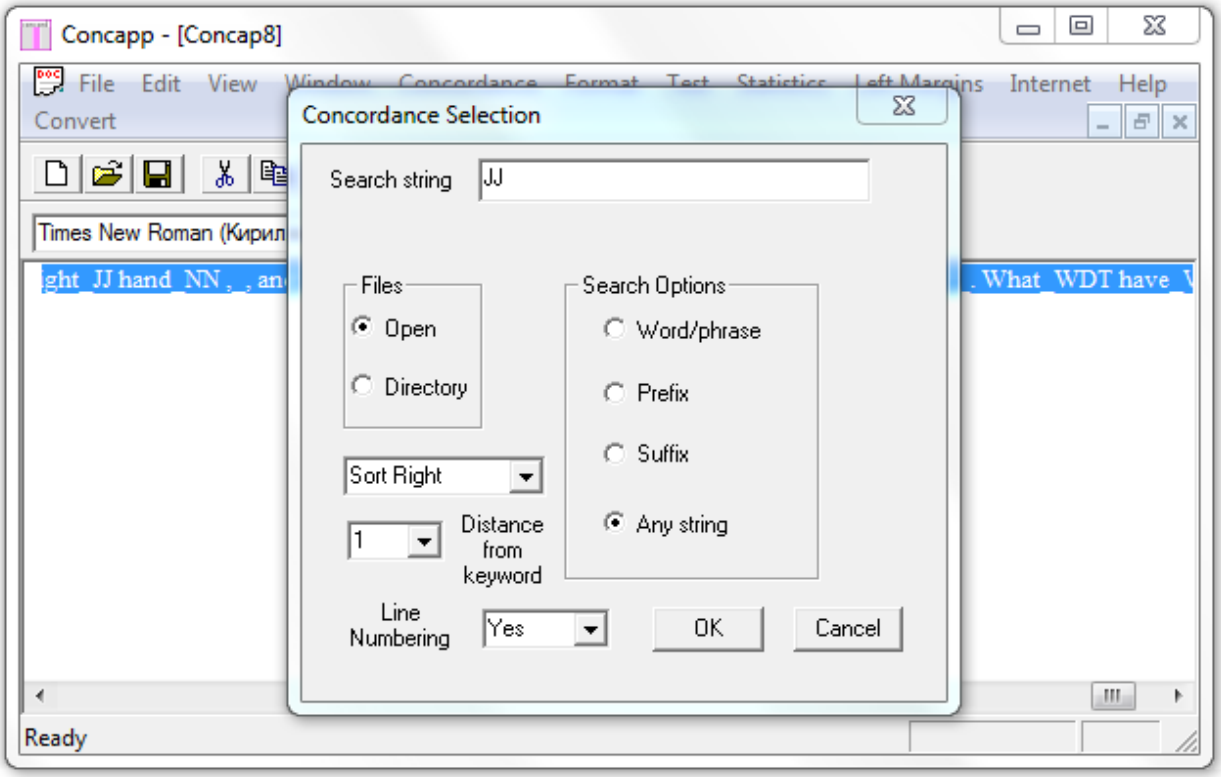


AntConc
(http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html)



TextLexCompare
(http://www.lextutor.ca/text_lex_compare/)

ConcApp Concordancer
(http://213.120.98.211/pub/concapp/)



ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Условные обозначения, используемые при частеречной разметке на материале английского языка

CC	Coordinating conjunction, **e.g.** and, but, or...
CD	Cardinal Number
DT	Determiner
EX	Existential *there*
FW	Foreign Word
IN	Preposision or subordinating conjunction
JJ	Adjective
JJR	Adjective, comparative
JJS	Adjective, superlative
LS	List Item Marker
MD	Modal, **e.g.** can, could, might, may...
NN	Noun, singular or mass
NNP	Proper Noun, singular
NNPS	Proper Noun, plural
NNS	Noun, plural
PDT	Predeterminer, **e.g.** all, both ... when they precede an article
POS	Possessive Ending **e.g.** Nouns ending in 's
PRP	Personal Pronoun, **e.g.** I, me, you, he...
PRP$	Possessive Pronoun, **e.g.** my, your, mine, yours...
RB	Adverb (most words that end in *-ly* as well as degree words like *quite*, *too* and *very*)
RBR	Adverb, comparative (adverbs with the comparative ending *-er*, with a strictly comparative meaning)
RBS	Adverb, superlative
RP	Particle
SYM	Symbol (should be used for mathematical, scientific or technical symbols)
TO	*to*
UH	Interjection, **e.g.** uh, well, yes, my...
VB	Verb, base form (subsumes imperatives, infinitives and subjunctives)
VBD	Verb, past tense (includes the conditional form of the verb *to be*)
VBG	Verb, gerund or persent participle
VBN	Verb, past participle
VBP	Verb, non-3rd person singular present
VBZ	Verb, 3rd person singular present
WDT	Wh-determiner, **e.g.** which, and *that* when it is used as a relative pronoun
WP	Wh-pronoun, **e.g.** what, who, whom...
WP$	Possessive wh-pronoun, **e.g.** whose
WRB	Wh-adverb, **e.g.** how, where, why

Penn Treebank Tagset [Электронный ресурс].
URL: http://www.computing.dcu.ie/~acahill/tagset.html
(дата обращения 22.06.2014)

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Протокол оценивания уровня владения знаниями и умениями
в области экспертной оценки языкового содержания учебных пособий
на основе корпусного подхода

Предэкспериментальный срез

Испытуемые	**Показатели**								**Итого**
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	
	Баллы								
И1	1	2	1	1	0	0	1	0	6
И2	2	2	1	1	0	0	1	1	8
И3	2	2	1	1	0	0	1	1	8
И4	1	2	1	1	0	0	1	0	6
И5	2	2	2	1	0	0	1	1	9
И6	2	2	2	1	0	0	1	1	9
И7	2	2	2	1	0	0	1	1	9
И8	2	2	2	1	0	0	1	1	9
И9	1	2	1	1	0	0	1	0	6
И10	2	3	2	1	0	0	1	1	10
И11	3	2	2	1	1	1	1	1	12
И12	3	2	2	1	0	0	1	1	10
И13	2	3	1	1	0	0	1	1	9
И14	1	3	1	1	0	0	1	1	8
И15	1	3	1	1	0	0	1	1	8
И16	1	2	1	1	0	0	1	1	7
И17	2	3	1	1	1	0	1	1	10
И18	2	2	1	1	0	0	1	1	8
И19	2	2	2	1	0	0	1	1	9
И20	2	3	1	1	1	1	1	1	11
И21	1	3	1	1	0	0	1	0	7
И22	1	2	1	1	0	0	1	0	6
И23	2	3	1	1	0	0	1	1	9
И24	2	2	1	1	0	0	1	1	8

Протокол оценивания уровня владения знаниями и умениями
в области экспертной оценки языкового содержания учебных пособий
на основе корпусного подхода

Промежуточный контроль

Испытуемые	**Показатели**								**Итого**
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	
	Баллы								
И1	2	3	1	1	1	1	1	1	11
И2	2	3	2	1	1	1	1	1	12
И3	3	3	2	2	1	2	2	2	17
И4	3	3	1	1	2	2	1	1	14
И5	3	3	1	1	1	1	1	1	12
И6	3	3	1	2	1	2	2	1	15
И7	3	3	2	2	2	2	2	2	18
И8	3	3	2	2	1	1	2	1	15
И9	2	3	2	1	1	2	1	1	13
И10	3	3	2	2	1	1	2	1	15
И11	3	3	2	1	1	1	1	1	13
И12	3	3	2	1	1	1	1	1	13
И13	3	3	1	1	1	2	1	1	13
И14	3	3	2	1	2	2	1	1	15
И15	3	3	1	1	1	2	1	1	13
И16	2	3	2	1	1	2	1	1	13
И17	2	3	1	1	1	1	1	1	11
И18	3	3	1	1	1	1	1	1	12
И19	3	3	2	2	1	2	2	2	17
И20	3	3	2	2	2	3	2	2	19
И21	3	3	2	2	1	2	2	2	17
И22	3	3	1	1	2	2	1	1	14
И23	3	3	1	1	1	2	1	1	13
И24	2	3	2	1	2	3	1	1	15

Протокол оценивания уровня владения знаниями и умениями
в области экспертной оценки языкового содержания учебных пособий
на основе корпусного подхода

Постэкспериментальный срез

Испытуемые	**Показатели**								**Итого**
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	
	Баллы								
И1	3	3	2	1	2	3	1	1	16
И2	3	3	2	1	2	3	1	1	16
И3	3	3	2	2	2	4	2	2	20
И4	3	3	1	2	2	3	2	2	18
И5	3	3	1	2	2	3	2	2	18
И6	3	3	1	2	2	3	2	2	18
И7	3	3	2	2	1	3	2	2	18
И8	3	3	2	2	2	3	2	2	19
И9	3	3	2	2	2	3	2	2	19
И10	3	3	2	2	2	4	2	2	20
И11	3	3	2	2	2	3	2	2	19
И12	3	3	2	2	2	3	2	2	19
И13	3	3	1	1	1	2	1	1	13
И14	3	3	1	2	2	3	2	2	18
И15	3	3	1	1	2	2	2	2	16
И16	3	3	1	2	2	3	1	2	17
И17	3	3	1	1	2	2	1	1	14
И18	3	3	2	1	2	3	2	2	18
И19	3	3	2	2	2	4	2	2	20
И20	3	3	2	2	2	4	2	2	20
И21	3	3	2	2	2	4	2	2	20
И22	3	3	1	2	2	3	2	2	18
И23	3	3	1	2	1	4	2	2	18
И24	3	3	2	2	2	4	2	2	20