



**ЕРЕВАНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
В.Я. БРЮСОВА**



ВЫСШЕЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

Сборник материалов
международной конференции
8-9 октября 2008 г., Цахкадзор



ЕРЕВАНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
В.Я. БРЮСОВА



**ВЫСШЕЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ
ПРЕОБРАЗОВАНИЙ**

*Сборник материалов
международной конференции
8-9 октября 2008 г., Цахкадзор*

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

*միջազգային գիտաժողով
8-9-ը հոկտեմբերի, 2008թ., Ծաղկաձոր
ԵՅՈՒԹԵՐ*

**HIGHER LINGUISTIC EDUCATION
WITHIN THE PROCESS OF REFORMS**

*International Conference
8-9 October, 2008, Tsakhkadzor*
MATERIALS

Ереван
«ЛИНГВА»
2009

УДК 801: 06
ББК 81
В 937

Печатается по решению Ученого совета ЕГЛУ им.В.Я.Брюсова.

В 937 “Высшее лингвистическое образование в процессе преобразований” *международная конференция*, 8-9 октября 2008 г. – Ер. «Лингва». 2009. – 177 стр.

Редакционная коллегия Золян С.Т.
Казарян Д.М.
Маркосян Л.Е.

Технический редактор Бабаян Л.А.

Материалы Международной конференции “Высшее лингвистическое образование в процессе преобразований”, прошедшей 8-9 октября 2008 года, в обобщенном виде отражают те радикальные изменения, которые происходят в лингвистическом образовании многих европейских стран в свете решений Болонского соглашения. Видные европейские ученые представили опыт своих стран по реализации многоуровневой системы подготовки и выработке общих подходов к структурированию образовательных программ высшего профессионального образования в области лингвистики и межкультурной коммуникации с учетом образовательных инноваций.

ББК 81

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОГРАММА “Высшее лингвистическое образование в процессе преобразований” -----	5
Решения -----	9

ВЫСТУПЛЕНИЕ УЧАСТНИКОВ

С.Т. ЗОЛЯН “Стратегия развития лингвистического образования в Армении”-----	11
W. MACKIEWICZ „Internationalisation: a linguistic and intercultural challenge“-----	17
T. TENDER “About multilingualism policy at universities of Estonia abstract for the individual paper”-----	24
А.Ф. АРТЕМОВА “Лингвистическое образование в эпоху реформ (на примере пглу)”-----	36
С.П. ДЕНИСОВА “Типология компетенций в современной лингводидактике -----	43
Н.А. КОПАЧЕВА “Оптимизация процесса формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов языкового вуза”-----	45
Н. ПИРЦХАЛАВА “Возможности преодоления сложностей в межкультурном диалоге в контексте процесса культурно-политических преобразований”-----	48
М.О. АВАГЯН “Лингвистическое образование и болонский процесс в ЕГЛУ”-----	51
А.В. ТУЧИНСКИЙ “Лингвокультурологический аспект моделирования переводческой компетенции”-----	56

Е.Г. ТАРЕВА “Готовность преподавателя к формированию коммуникативной компетенции” -----	59
А.П.ПОНИМАТКО “Современные подходы к выделению критериев оценки уровня сформированности компонентов коммуникативной компетенции ” -----	67
Н.А. ГОНЧАРОВА “Фразеология в системе обучения иностранному языку на младших курсах лингвистического вуза (на примере немецкого языка)” -----	76
М.Г. АСТВАЦАТРЯН “Проблема контроля в контексте модернизации иноязычного образования” -----	78
Э. КСОВРЕЛИ “Анализ текста как компонент познания мира и человека” -----	80
Т.И. ГРИБАНОВА “Системное преподавание грамматики в языковом вузе: формирование межкультурной коммуникативной компетенции” -----	85
Э. НИНУА “Тест как форма научной организации педагогического контроля в высшей школе” -----	94
Л. Г. ФЛДЖЯН “О гармонизации разнонаправленных тенденций в лингвистическом образовании” -----	105
С.А. ВОЛИНА “Инновационный подход к созданию учебника иностранного языка” -----	107
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «Разработка междисциплинарной образовательной программы высшего профессионального образования по подготовке бакалавров и магистров для языков СНГ» («ЛИНГВАПАРК») -----	119

ПРОГРАММА
“ВЫСШЕЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ”

международная конференция
(8-9 октября 2008 г., Цахкадзор)

Пленарные заседания
Презентации

- 1. С.А. Сейранян**, Министр образования и науки РА -
Высшее образование Армении в контексте преобразований

- 2. Лид Кинг**, Департамент образования и навыков,
Великобритания, национальный директор по языкам, эксперт
Совета Европы -
*Языки для всех в системе высшего образования – вызовы
21-го века*

- 3. В. Мацкевич**, Президент Европейского языкового Совета
Иностранные языки для общества, основанного на знаниях

- 4. С.Т. Золян**, проф., ректор ЕГЛУ им. В. Брюсова -
*Стратегия развития высшего лингвистического
образования в РА*

- 5. Г.Б.Воронина**, проф., МГЛУ -
проект “Лингванарк”:
*Интеграция инновационного потенциала лингвистических
вузов СНГ’ -*

Круглый стол 1

Многоуровневое лингвистическое образование в контексте Болонского процесса: программное и организационное обеспечение.

1) Опыт Эстонии

Тону Тендер, **Министерство образования и науки Эстонии,**
советник отдела языковой политики -
Политика многоязычия в университетах Эстонии

2) Опыт России

а) Иркутский гос. лингвистический университет - ректор, проф.
Г. Воскобойник
б) Пятигорский лингвистический университет -

в) Рязанский гос. университет им. С. Есенина, зав. кафедрой
лингвистики и межкультурной коммуникации,
проф. **Я.М. Колкер**

***Некоторые направления интернационализации образования
на факультетах перевода и переводоведения***

3) Опыт Украины

С.П. Денисова, проф., Киевский национальный
лингвистический университет-

Типология компетенций в современной лингводидактике

4) Опыт Беларуси

Копачева Н.А., Минский гос. лингвистический университет,
декан факультета английского языка -

***Оптимизация процесса формирования иноязычной
профессиональной компетенции у студентов языкового вуза***

5) Опыт Грузии

Н. Пирцхалава, к.ф.н., доцент, Тбилисский гос. университет
им. И. Чавчавадзе -

***Межкультурный диалог в контексте процесса культурно-
политических преобразований***

б) Опыт Армении

М. О. Авакян, к.ф.н., доцент, проректор по развитию ЕГЛУ им. В. Брюсова -

Лингвистическое образование в ЕГЛУ

Круглый стол 2

Лингвистическое образование – инструмент межкультурного диалога и социальной солидарности. Многоязычие и подготовка многоязычных специалистов. Коммуникативные и лингвистические компетенции, изучение, преподавание, оценка – общеевропейский подход.

1. Кор ван дер Мейр, Европейский исследовательский центр по многоязычию и изучению языков -

Ситуация во Фрисландии и деятельность исследовательского центра Меркатор

2. М. Бергельсон, проф., Московский гос. университет

Е. Гугунава, проф., Тбилисский гос. университет им. И. Чавчавадзе -

О некоторых типах нарушений в процессе интерпретации инокультурного художественного текста

4. А.В. Тучинский, начальник отдела международных связей МГЛУ (Минск) -

Лингвокультурологический аспект моделирования переводческой компетенции

5. Е.Г. Тарева, проф., МГЛУ -

Готовность преподавателя к формированию коммуникативной компетенции

6. А.П. Пониматко, Минский государственный лингвистический университет, декан переводческого

факультета -

Современные подходы к выделению критериев сформированности иноязычной коммуникативной компетенции

7. **Н.А. Гончарова**, проф., МГЛУ -

Фразеология в системе обучения иностранному языку на младших курсах лингвистического вуза (на примере немецкого языка)

8. **М.Г. Аствацатрян**, проф., ЕГЛУ им. В. Брюсова -

Проблема контроля в контексте модернизации иноязычного образования

9. **Э. Ксоврели**, к.ф.н., доцент, Тбилисский гос. университет им. И. Чавчавадзе -

Анализ текста как компонент познания мира и человека

10. **Т. И. Грибанова**, к.ф.н., доцент, МГЛУ -

Системное преподавание грамматики в языковом вузе как фактор формирования межкультурной коммуникативной компетенции

11. **Э. Ниноа**, проф., Тбилисский гос. университет им. И. Чавчавадзе -

Тест как форма научной организации педагогического контроля в высшей школе

12. **Е.В. Маркарян**, к.п. н., доцент, Пятигорский гос. лингвистический университет -

Социокультурный компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки

13. **Т.Б. Витман**, к.ф.н., доцент, Санкт-Петербургский гос. университет экономики и финансов -

Мы и Болонский процесс. Pro или contra? Теоретические аспекты

РЕШЕНИЯ

по проблемам лингвистического образования в свете преобразований Болонского процесса

Подводя итоги обсуждений проблем лингвистического образования в свете преобразований Болонского процесса, участники конференции **отметили:**

1. Проблемы, стоящие перед лингвистическим образованием, требуют его обязательного реформирования в свете Болонского процесса.

2. По ряду аспектов работа, которая ведется в лингвистических вузах, даже опережает некоторые пункты Болонского процесса.

3. Конференция отразила необходимость комплексного лингвистического образования.

4. Отметив огромный скачок в развитии лингвистического образования, участники **предложили** в дальнейшей деятельности координировать свои действия и решения в этом направлении.

5. Форумы лингвистических вузов сделать традиционными при активном участии европейских структур.

6. В лингвистическом образовании рассматривать соотношение языков "1+3".

7. Провести мониторинг процесса преобразований лингвистического образования в разных странах с целью использования позитивных результатов в этой области, в частности в Эстонии и Литве.

8. Организовать информационное обеспечение электронного портала сайта ЕГЛУ по актуальным вопросам лингвистического образования и достигнутых результатов отдельных стран.

9. Издавать тематические сборники, в том числе и электронные.

10. Разработать системные подходы для создания

учебников, тестовых заданий посредством внедрения инновационных технологий. Структура подобных учебников и учебных пособий должна строиться по принципу "от правила к речи", а грамматика должна быть представлена в виде заданий и лексико-грамматических презентаций.

11. Создать пересекающиеся рабочие группы с их активными и мобильными взаимосвязями, а также оперативно внедрять и распространять результаты их работы.

12. Отношения между участниками должны строиться на основе договоров между всеми заинтересованными сторонами.

13. Ряд проблем являются долгосрочными, и их решения требуют дальнейшего обсуждения на последующих конференциях.

С.Т. ЗОЛЯН
Ректор Ереванского лингвистического
университета им. В.Я. Брюсова

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

Армения:

- а) многоязычное общество /большинство населения, в особенности городское – билингвы/
- б) поликультурное общество /значительная часть населения - выходцы из различных в культурном отношении регионов, культуры меньшинств признаны составной частью культурного разнообразия Армении/.

ПРИОРИТЕТЫ:

Сохранение и развитие лингвистического и культурного многообразия.

- Приоритетное развитие лингвистического и межкультурного образования
- В 30-40 г. была поставлена задача обеспечить билингвальное и полилингвальное образование на всех уровнях – начиная с дошкольного и кончая высшим.
- К 60-м годам эта задача была успешно решена.
- Нынешняя относительно благополучная ситуация основана прежде всего на достижениях тех лет.

ПРОБЛЕМЫ:

- Преподавание иностранных языков было оторвано от коммуникативных процессов,
- использование ограничивалось исключительно сферами среднего и педагогического образования.
- Получил массовое развитие только армяно-русский билингвизм.
- Из языков меньшинств признавались только азербайджанский и курдский,
- иные игнорировались (греческий) или были под запретом (ассирийский).

- В ставшей независимой Армении видоизменились цели и задачи лингвистического образования. Значительно увеличилась роль армянского языка как основного языка отправления государственных функций во всех сферах.

- Русский перестал быть единственным обеспечивающим межкультурную коммуникацию, контакты в сфере политики, экономики, образования.

НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ:

- Расширения сфер употребления иностранных языков и их репертуара.

- Методология и лингвадидактика - нацеленность на обеспечение эффективной коммуникации.

Решение новых задач осложнялось сложной социально-экономической обстановкой и грубыми административными просчетами:

Была до основания разрушена система дошкольного, а также и среднего специального образования. Только в последние годы начался процесс восстановления среднего.

Высшее образование вплоть до 2000г. решало преимущественно проблемы сохранения.

Снизилось качество лингвистического образования:

- резко снизился уровень владения всеми языками – начиная с армянского;
- выросло поколение с крайне дисгармонично развитыми языковыми компетенциями;
- слабая развитость письменной речи;
- низкий уровень языковой культуры.

2001 год - Год Европейских языков.

- Правительство Армении приняло программу “Лингвистическая политика Армении”,

- парламент ратифицировал Хартию о региональных языках или языках меньшинств,

- дополнительное частичное соглашение к Культурной Конвенции (о Европейском центре современных языков в Граце).

ОСНОВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ СОВЕТА ЕВРОПЫ

The Common European Framework of Reference for Languages – Learning, Teaching, Assessment

Европейский языковой портфолио для начальной школы

LANGUAGE EDUCATION POLICY PROFILE COUNTRY REPORT

- Участие в работе Совета Базовой организации – МГЛУ
- восстановление связей с вузами СНГ
- Координация усилий по модернизации высшего лингвистического образования
- Концепция развития русского языка в Армении - 1999 г
- Изучение также и других языков народов СНГ - сначала в системе высшего образования, затем - также среднего и дополнительного.

ПРИОРИТЕТЫ:

- Развитие многоязычия
- Обеспечение межкультурного диалога.

К 2012 г. в системе среднего образования – завершить внедрения трех языков, отличных от родного (для меньшинств – четырех) – с целью сохранить французский и немецкий, внедрение новых языков (в настоящее время в порядке эксперимента преподаются испанский, итальянский, персидский, болгарский, на очереди языки народов СНГ).

КАДРОВОЕ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ:

- подготовка многоязычных учителей;
- внедрение единых и сопоставимых инструментов языковой политики – (Портфолио и CEFR);
- обучение коммуникации посредством культуры;
- развитие многоязычия – это не только обеспечение

многоканальной коммуникации, но и основа межкультурного диалога;

- радикальное реформирование содержания учебного процесса, его организации и программно-методического обеспечения;
- изменение функционального содержания учебников;
- обучение языкам по т.н. системе CLIL.

Три фундаментальные задачи системы высшего лингвистического образования:

1. Намечаемые изменения в системе среднего образования должны быть подкреплены коренными преобразованиями в системе высшего лингвистического образования.

- лингвистические вузы и факультеты должны обеспечить возможность перехода средней школы к ориентированному на межкультурную коммуникацию обязательному изучению трех языков, отличных от родного;
- изменение в системе подготовки учителей, а также организации учебного процесса;
- внедрение новых схем билингвального и мультилингвального обучения;
- вузовские учебные программы и курсы, нацеленные на подготовку многоязычных учителей.

2. Диктуемые Болонским процессом структурные преобразования

- переход на многоуровневую систему подготовки специалистов;
- внедрение кредитной системы.

НЕОБХОДИМО:

- выявить содержание каждой ступени
- определить значимости кредитов.

НУЖНЫ:

- взаимосвязанные, пусть и относящиеся к различным дисциплинам, образовательные стандарты и дескрипторы нового поколения;
- постепенное введение новой системы квалификаций и степеней.

3. Сохраняя собственно лингвистическое, филологическое и лингвопедагогическое традиционные направления, следует расширить границы высшего лингвистического образования, предоставив не только инструмент коммуникации – языки, но и обеспечив выпускника достаточными знаниями о сфере их употребления.

-Новый тип образовательных программ (как, например, "лингвистика и межкультурная коммуникация") – зонтик для постоянно возникающих новых направлений и специализаций.

Задача: совместить развитие многоязычия с комплексом образовательных программ по гражданскому воспитанию, правам человека и демократии, гармонизировать лингвокультурные и лингвистические программы с правовыми, страноведческими, политологическими направлениями.

■ Решение невозможно без сотрудничества с вузами-партнерами, еще недавно составлявшими единую систему лингвистического образования.

■ Несмотря на слабость организационных структур, мы продолжаем составлять единое образовательно-культурное пространство.

■ Мы рассчитываем на помощь коллег и надеемся, что их может заинтересовать опыт Армении в решении общих задач.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА

■ Многоуровневое лингвистическое образование в контексте Болонского процесса

- Програмное и организационное обеспечение
- Лингвистическое образование – инструмент межкультурного диалога и социальной солидарности
- Многоязычие и подготовка многоязычных специалистов
- Коммуникативные и лингвистические компетенции, изучение, преподавание, оценка общеевропейский подход
- Государственные языки и языки меньшинств в системе лингвистического образования в странах СНГ.

WOLFGANG MACKIEWICZ
Conseil européen pour les langues
/ European Language Council (CEL/ELC)

**INTERNATIONALISATION: A LINGUISTIC AND
INTERCULTURAL CHALLENGE**

ACA Annual Conference 2009
PART I

An exercise in awareness raising

«Deutsch ist das Problem» *German is the problem*

An interview conducted by the German weekly *Die Zeit* with Wolfgang A. Herrmann, president of Technische Universität München, and Liqiu Meng, vice president of Technische Universität München responsible for internationalisation (*Die Zeit, 30 April 2009*)

ACA Annual Conference 2009
Technische Universität München (TUM)

- successful in the first round of the Initiative for Excellence
- motto: 'At home in Bavaria, successful in the world'
- president & his deputy see TUM as an international university
- one in four undergraduates from abroad
- 824 students from China
- ultimate goal – TUM => MIT of Bavaria

ACA Annual Conference 2009
Three issues highlighted in the interview

Language(s)

- key problem: German = still language of instruction in most of their study programmes

- vision: German students have to accept English as language of instruction so as to lower the hurdle for international students
 - degree exams will continue to be held in German (for German students)
 - teaching in English will cost extra money

ACA Annual Conference 2009

(ii) Integration of foreign students

- vice president: not yet succeeded in integrating inter-national students (“national islands”)
- first step – improve relations between different groups of international students – “foreigners help foreigners”
- goal: to have foreign student representatives

(iii) Faculty and governance

- only 10 non-European professors (out of a total of 420)
- appointment of a Chinese professor to vice presidency = recognition of importance of international governance in international universities

ACA Annual Conference 2009

PART II

Discussion of key issues

- Language(s) of instruction (and research)
English = a universal language of science?
- hard sciences <-----> humanities, social sciences
traditional <-----> LWULT languages
languages of science

ACA Annual Conference 2009

- evel of competence in English required for study and research
 - national students
 - European and international students
 - young researchers
 - teaching staff

⇒ ability to present / discuss scientific / scholarly issues orally and in writing (literacy in EN)

- transmission of new knowledge at national / regional level & the future of European languages

ACA Annual Conference 2009

universities' responsibility for sustaining the vitality of the language of their region / state

transmission of new knowledge in school education and to society

danger of political populism

⇒ especially at BA level, a majority of programmes will continue to be taught in the national / regional language

ACA Annual Conference 2009

Entre parenthèse

What about increasing internationalisation of universities in IE and the UK?

- English = a major attraction for European & international students

- business & financial aspects versus quality

- a number of universities got worried some time ago

- international academic staff – a long and laudable tradition in the UK

- number of foreign staff has increased in recent years - in SSH as well – linguistic consequences?

ACA Annual Conference 2009

(ii) Language learning / competence for integration

- need of European / international students, postdocs, academic staff to have / improve / acquire competence in national / regional language

to follow study programmes taught wholly or partly in host language

- for social integration

- for paving the way for an academic / professional career in host country

⇒ complicating factors: diversity of entry levels, schedules, subjects, prior learning experiences, learning goals, status

ACA Annual Conference 2009

(iii) Language learning for living, studying and working in an international environment

- to facilitate integration and mobility of national, European, and international students

- learning of European languages

- learning of languages of the wider world – careful consideration to be given to the cultural dimension associated with these languages

⇒ You can't have a thousand Chinese students at your university and not encourage other students to learn Chinese.

ACA Annual Conference 2009

(iv) University services

- even on in LWULT language states and regions administrative staff not always able to communicate effectively in EN

- student services

- central university administration

- university web site(s)

⇒ You cannot be an international university with administrative staff unable / unwilling to communicate in (a) language(s) other than the local language.

ACA Annual Conference 2009

(v) Governance

- international universities keen to hire international staff taking on positions of responsibility at central / decentralised level
- committee work
- oral and written communication within the university and with external authorities

IN SUM

Fundamental difference between international universities in the US and in Europe: our universities are not based in an English-speaking environment.

ACA Annual Conference 2009

(vi) Beyond language competence – the intercultural dimension

- Karen has a lot to say about this.

Just to highlight the fact that there are

- hugely different forms of participation in classroom activities
- different working modes
- different learning habits

⇒ What may work well in a chemistry lab does not necessarily work equally well in a SSH classroom.

ACA Annual Conference 2009

PART III

Conclusions and recommendations

- Internationalisation in teaching and research requires a coherent institutional strategy for language and cultural support.
- English language support for national, European, and international students, including PhD students
 - definition of standards for specific programmes
 - objective competence tests
 - EN content modules in practically all BA programmes

ACA Annual Conference 2009

- optional language modules for learning how to prepare & deliver oral presentations and draft academic papers & reports in EN
 - tutorial support – possibly at programme level – for MA and PhD students
 - language of instruction: towards a bilingual approach even at advanced levels
 - flexible provision of opportunities for learning of host language
 - credit-bearing courses for undergraduate students
 - a flexible combination of courses, language tandems/trios, independent learning, learning advice

ACA Annual Conference 2009

- collaboration with external providers
- tutorial advice / support at programme level
- credit-bearing language options at BA and MA level (European languages and languages of the wider world); collaboration with external providers where possible
 - language training for admin staff
 - involvement of language specialists in preparation of FL web sites and other information materials
 - language support for international academic staff, incl. support for staff involved in governance

ACA Annual Conference 2009

- creation of structures designed to promote integration and intercultural awareness
- incentives for national students to move into international student halls
- creation of international clubs
- inservice-training of academic staff designed to raise awareness of cultural differences

⇒ Ten years ago, we would have launched a European network for the development of strategies and practices ...

ACA Annual Conference 2009

SUMMARY

- The internationalisation of higher education raises linguistic and cultural challenges, for many of which there are no easy answers.
- There are challenges which we are only slowly becoming fully aware of.
- Internationalisation will not happen of its own accord.
- Internationalisation requires coherent policies, strategies and practices.
- Internationalisation has its price – in terms of extra costs for measures designed to promote language competence and intercultural awareness and skills.

ACA Annual Conference 2009

Just an idea ...

Universities based in an international environment may have the edge over others when it comes to meeting the language and cultural challenges inherent in internationalisation.

T. TENDER

Ministry of Education and Research of Estonia,
Advisor of Language Policy Department

**ABOUT MULTILINGUALISM POLICY AT UNIVERSITIES
OF ESTONIA
ABSTRACT FOR THE INDIVIDUAL PAPER**

Language policy belongs to the area of the Ministry of Education and Research. There were some developments in the language (multilingualism) policy of Estonia since last few years: for example the preparation of Estonian Foreign Language Strategy and the preparations of the Language Education Policy Profile of Estonia in cooperation with the Council of Europe.

Higher Education institutions play a key role in promoting societal and individual multilingualism. Academic institutions are autonomous in Estonia and each university is responsible for local language policy. For example University of Tartu is preparing its own language policy strategy.

There are no reliable data how languages are treated by the Estonian universities. The common tendency is that universities in Estonia constantly increase the number of languages on offer, e.g. Tallinn University offers 18 different languages for the students.

Universities of Tartu and Tallinn (provider of teacher training) offer teacher training courses for language immersion teachers (Content and Language Integrated Learning (CLIL) teacher, Estonian as second language teacher).

The number of credits for foreign languages in each university may differ as the universities are autonomous. At the same time the globalisation and Bologna-process have had a negative effect on multilingualism at universities. The curricula of universities – in some faculties as medicine, mathematics etc – are shortened and foreign languages have fallen out in many cases and/or are optional.

GUIDELINES FOR INTERNATIONALIZING EDUCATION AT TRANSLATION DIVISIONS OF UNIVERSITIES

“Internationalizing education” is a very big issue dealing with a number of purposes, attitudes, and approaches. It is evident that, despite the blood-letting of wars and despotic regimes, the march of human civilization testifies to the inevitable rapprochement of peoples, their cultural and economic lives. The technological and information revolutions have accelerated these, as all other, human processes. The world, while keeping the whole gamut of national color, is becoming ever more unified and interdependent.

Teaching tolerance, introducing global issues (human rights, environmental protection etc.), developing cross-cultural awareness and awareness of global dynamics have become all too familiar fields of pedagogical research and classroom experiments. These aspects of internationalizing education are very valuable but they can only yield a rich harvest if the seeds fall into a well-ploughed and fertilized soil, because it needs a system to make these issues part and parcel of education. Unless implemented in the teaching process, internationalization of education can degenerate into empty slogans.

On one hand, internationalizing education depends largely on tackling global issues, which may be considered as a unifying background for a practicum in intercultural communication. It is, first and foremost, the so-called “epistemic” approach to education. An “episteme” stands for a general concept lying at the crossroads of several fields of knowledge and thus subject to being treated in different perspectives. If we sum up the issues as problems and list them alphabetically (a tentative list is provided below), we can choose practically any of them as a pivot connecting all, or most of, the others.

Aging	Drugs	Human rights	Sexuality
Alcohol	Energy	Mental health	Sports
Communication	Ethics	Money	Technology
Consumerism	Ethnic	Privacy	Third World
Corrections	Groups	Pollution	Transportation
Crime	Family	Population	Women

Death & Dying	Food	Religion	Work
Defense	Habitat	School	Youth
	Health		

Any of these issues can be treated as a “keyhole” through which the contemporary world can be viewed. Thus, Aging can be seen as a medical issue, focal for psychologists, social workers or doctors, yet it can hardly be treated apart from such issues as Population (average life-span, mortality rate), Health (gerontology), Work (retirement age), Family (care of the old and disabled) etc.

This approach, which breeds a more holistic vision of the world, can provide ample opportunity for bringing curricula of different educational institutions closer, and this will enable the student, when continuing education abroad, to have ready-made slots to fill in.

Another approach to education as a “slot-creating” process may be developed (and *is being* developed) along the lines of *ethical* principles governing human behavior. These are: respect, political correctness, tolerance, living with diversity, empathy and altruism etc. On one hand, for all their importance, these values are often over-emphasized. The same can be said about equal opportunities within a country and among countries. And still, these values should be built into a curriculum as attitudes that should permeate every discipline. Unless we do that, it will not become clear to the students that one *cannot avoid* living with diversity and that respect, tolerance and other ethical values become *rational* principles for building up effective life strategies and in many cases, for sheer survival.

And here we come to the key-word, which is “*experience*”. Probably, experience should be put as central to teaching translation, because grammar and vocabulary shape and restrict experience, style makes experience more vivid; and, in general, experience helps the student to see “beyond his/her eyes”, to view the same phenomenon or event in multiple perspectives.

To gain a lasting and multi-dimensional experience, a student is supposed to assimilate professional knowledge and skills against the background of a broader vision of life, - that is, a holistic and unprejudiced world picture, where every particular sphere of knowledge is part and parcel of a unified whole. A specific

professional field becomes just one of the lenses through which the world can be viewed in its entirety. This does not diminish the value of narrow professionalism, but, vice versa, lends it a significance beyond its pragmatic predestination. Bearing this in mind, we propose an approach to internationalizing education which is rooted in a multi-dimensional concept of *integration*. We shall treat integration as an academic notion rather than an organization concept. To make national curricula international, we should aim at a globally oriented “portrait” of a professional translator and interpreter. This must be an individual who:

- possesses a multi-perspective and multidimensional vision of the world as a unity composed of interdependent factors, phenomena and processes;
- applies critical and creative thinking in everyday life;
- is committed to and has the necessary skills for life-long self-propelled learning;
- has a capacity for self-knowledge and self-adjustment;
- has a capacity for empathy and altruism, and tolerance and an appreciation for diversity in human viewpoints, beliefs, and customs;
- is prepared to challenge chauvinism in all its forms;
- has a sense of responsible citizenship, extending from his /her immediate community to the whole world; and
- is ready to make decisions and take actions after considering long-term consequences.

Among numerous definitions of education there is one that says: “*Education is what is left after we forget everything they taught us at school.*” However paradoxical, it is a profound truth. People retain literacy and numeracy because they read and count things on a daily basis. These needs are purely pragmatic. So, from a pragmatic perspective, we should present information as essential for survival. This can be done by convincing arguments, by vivid examples, by giving dates and figures that might affect the learners’ behaviour as responsible citizens. (Limited fuel and water resources, pollution etc.)

When we are dealing with disciplines at some remove from immediate concerns of survival (e.g. mathematics or languages), we can ensure retention of knowledge if it is used to solve a real-life

problem in another sphere of experience. Abstract formulas emerge as indispensable tools to deal with a practical task.

Or, again, a subject which is not perceived to be of immediate utility, can be made significant if we show students that the skills and knowledge they acquire can enhance their progress in other, more pragmatic, spheres of learning. For instance, by teaching the skills of rhetoric in a language class, we help students to make themselves understood in their professional sphere, to learn how to work in a team, etc.

Thus, we should rely on integration as an organizing principle. Integration can be treated in several dimensions, which enhance each other.

We have already discussed the episteme as one of the tools of cross-curricular integration. It can also be called the “thesaurus” approach. Another important vehicle for integration can be found in the so-called “metaconceptual” approach. While an “episteme” is a “thematic” unifying notion, a metaconcept is not a theme. Rather, it is a mechanism of cognition, a tool for discovering the way things work. It reveals the intrinsic unity of the general laws of thinking and perceiving the world. Thus, “*balance*” is a phenomenon that can be observed between nuclear particles in the structure of an atom, as valence in a molecule, as two parts of a mathematical equation, as peaceful coexistence of nations with conflicting interests, etc. Likewise, conflict can be viewed not only as a destructive force, but also as one of the underlying principles of existence: the inevitable conflict of generations, a conflict between tradition and innovation, a conflict between the centripetal and centrifugal forces etc. Other notions that can be called “metaconcepts” are: “*change*”, “*interdependence*” (introduced by W.Kniep), “*algorithm*”, “*symmetry*” (L.Tarasov), “*economy*”, “*elegance*” etc. Their list remains to be developed, but they must be applicable to all spheres of knowledge, concerning the laws of nature, man and his ways.

Two other important unifying vehicles are:

- Cross-cultural intellectual skills and cognitive operations (*classification, definition, grouping, arrangement, analogy, abstraction, generalization* etc.). The more attention we give to developing cognitive skills in one academic subject, the better they will function in another;

- Cross-curricular communicative skills (*working in a team, debating, coming to a consensus* etc.)

Besides, integration can be viewed as teaching to see the world simultaneously in two or more perspectives:

- Two or more *ethical* viewpoints (which teaches students to be objective and tolerant)

- Two or more *personal* perspectives (“*How can the problem of capital punishment be viewed by a juror deciding on a verdict, by the mother of a murdered child, by a member of “Amnesty International”?*”)

- Two or more *scientific* perspectives (“*How can the problem of malnutrition be treated by an agronomist, a futurologist, a government official in a famine-stricken region?*”)

- A *verbal perspective vs. a non-verbal one*: summing up one’s ideas as a diagram or an apple-pie scheme; designing a badge for an environmental conference etc.

Even when we teach subjects at some remove from international concern, we still teach along the same lines and target the development of a globally-minded individual. This is what “education” really means, because isolated facts are certain to be forgotten anyway. But if we want facts to be retained, syllabi must largely rely on “insertion” from other spheres of knowledge. For instance, when discussing an environmental problem, decision-making may involve the use of a math formula.

Internationalization gives education a chance to *escape two extremes*: the first being that of *narrow specialization* (whether university research or apprenticeship in a manual trade), and the second extreme being that of *broad general* education which so often vanishes with no visible imprint on the learners' minds.

Using the analogy of a game, Thomas Huxley pointed out that if our life and fortune depended on losing or winning a game of chess, no father would allow his son, and no state would allow its members to grow up without knowing a pawn from a knight.

We presume that the rules of survival, as T. Huxley understood them, can be embedded in the content of a foreign language as an academic discipline and the way it is taught.

Seeing the world in a definite perspective does not presuppose

all-embracing knowledge of the subject. It is not very important to remember exactly how many languages exist in the world and how this or that particular language should be classified. What really matters is the palate for research, the spirit of intellectual adventure, and the never-ceasing curiosity that fosters linguistic discoveries in foreign languages and in one's native language.

A linguistic world picture is inseparable from studies in world cultures, world history, geography, ethnography, etc. So we often make surprising "discoveries" in our own native language only after we have looked at it "from the sidelines", with the eye of a person for whom our language is foreign. Thus, a foreign language course may include many types of globally-oriented tasks contributing to a linguistic picture of the world.

- Searching for words of the same root within the word stock of a foreign language and looking for similarities and differences in word-formation in the foreign and mother tongues. For instance, a student may be encouraged to discover that words that seem to be at first sight absolutely different in meaning are, in fact, "close relations" ("pendulum"- "depend"- "suspenders"; "inspector"- "spectacles" - "respect"). Moreover, such tasks may prevent mistakes. E.g. A Russian learner of English will most certainly remember to use "on" after "depend" if he extends the aforementioned relationship to the analysis of the meaning and structure of such related Russian words as «зависеть, висеть», and the set phrase «висеть на волоске». (The analysis clearly shows that a person's life and fortune may depend on something.)

- Guessing the meaning of unfamiliar words by their form (a common root, derivation, word composition).

- Studying historical and cultural processes to explain the origins of differences and commonalities in the meaning of etymologically related words in the target language and in the mother tongue. E.g. the Russian word “чай” [Cai] and its English translation “tea”, for all the differences in pronunciation, go back to the same source, Chinese “t’e”, in Mandarin dialect “ch’a” (Oxford Dictionary of English Etymology, 1966, p.906).

- Analyzing the changes of meaning of a word when it is used to denote a newly emerged phenomenon (“pilot”, “mouse”,

"train" - cf. "the train of a dress"). Here again linguistic analysis goes hand in hand with discovering new facts about culture, technology, etc.

- Learning how the peculiarities of history, economics, and other aspects of area studies are reflected in the language and speech. For example, words with a common root can serve as abundant material for explanation of the times and cultural-historical reasons for adopting words.

- Comparing two or more languages as to a system of imagery manifested in proverbs and sayings ("*Two many cooks spoil the broth*" (English) = "*Seven nurses leave the child unattended*" (Russian)).

- Developing the ability to see in the imagery of the proverbs and sayings the peculiarities of everyday life, the economics, the culture of the countries the languages of which are being studied, (cf., for example, "*to carry coals to Newcastle*" and "*to go to Tula with one's own samovar*");

- Comparing the semantic structure of words to discover that each language makes one see the world at a slightly different angle, creating a different image system of perception. Not everyone realizes the inner form of some well-familiar native words. Thus, English speakers may not be aware that "*a dumbbell*" actually means "*a silent bell*"; and a Russian speaker hardly ever associates the greeting "*Zdravstvuite!*" ("*Hello!*") with its primary meaning: "*Be healthy*". It is fascinating to compare two words that denote the same concept but are based on entirely different images: English "*bicycle*" ("*two wheels*") and Russian "*velociped*" (a borrowing from French – "*gaining velocity by using pedals*").

- Revealing the image on which the meaning of the word is based, and which was lost when the word was borrowed from another language (e.g., the Russian word "*pomidor*" = "*tomato*", which is borrowed from the French "*pomme d'or*" = "*a gold apple*").

- Investigating how grammar structures reveal the peculiarities of the world vision of a nation or an ethnic group, (e.g., the Present Perfect Tense, unlike the Russian Past Tense, makes it possible to regard a past event as part of one's present experience).

- Discovering and learning new facts about one's own

native language. This stimulates imagination and brings in global awareness. Thus, very few Russian-speaking people are actually aware of the fact that the words "*zavtra*" (*tomorrow*) and "*vchera*" (*yesterday*) are closely related to the words "*utro*" (*morning*) and "*vecher*" (*evening*). Such etymological connections become obvious to us only when we compare these words with the archaic forms "*zautra*" and "*vechor*", or with a foreign language (for example, the Lithuanian "*rytas*" - *morning*", "*rytoj*" - *tomorrow*", "*vakaras*" - *evening*", "*vakar*" - *yesterday*"). Incidentally, the English word "*morrow*" also possesses a double meaning: a) morning; b) the next day. Since it seems to occur in a number of languages, the languages may probably owe this coincidence of world vision to their common ancestor, i.e. Sanskrit.

- Analyzing the form of unfamiliar words (looking for common roots, derivation, word-composition) to guess their meaning.

- Using imagery to account for structural differences and thus to prevent mistakes. E.g., the English phrase "*in the rain*" (in Russian - "*under the rain*") is treated as "*in a cloud of rain, enveloped, wrapped up in rain*". (Z.M. Tsvetkova)

- Accounting for the dissimilarity of form of words that are definitely related to each other. Thus, Russian learners of English often misspell the word "*dentist*" as "*dantist*", which transliterates the Russian spelling of the word. This discrepancy of the root vowel turns out to be quite logical when the students discover that the word was borrowed by both languages from French where it is pronounced with a nasal "*a*".

- Discovering and learning that it is possible to express any thought in all languages, but by different linguistic means, concept or idiom (compare Russian: "*U menia est brat*" (*By me is a brother*)) and English: "*I have a brother*"; Russian "*Menia zovut Anna*" (*Me they call Anna*), English: "*My name is Anna*", German: "*I am called Anna*" and French: "*I myself call Anna*");

- Studying the similarities and differences in the application of speech formulas. Here one may discover certain behaviorisms that seem normal in one culture and alien to another. For instance, the formula "*How are you?*" is not so frequent in the

Russian tradition: it is used when meeting a friend you haven't seen for some time, but is seldom applied as an everyday greeting. So when it is used, we often expect a more detailed and varied answer than a mere "*Fine, thank you.*" To a Russian the casual manner in which an English speaking person asks "How are you?" and passes by without expecting an answer to his question might seem to betray indifference and, therefore, lack of respect. But the same situation can be viewed in a different perspective: one shows respect for the other person by saying "*Fine, thank you*" and thus demonstrating unwillingness to burden him/her with one's troubles.

- Developing an awareness that the norms of any language cannot be denounced as illogical or absurd. "Anomalies" (from a learner's point of view) that defy logic exist in any language. A learner of Russian is baffled by the ways the category of "gender" is manifested in the language: indeed, what is there about a wall that makes it more feminine than a ceiling? Even to a Russian-speaking person the usage of the genitive singular with nouns after the numerals "two", "three" and "four" is a mystery. Similarly, a Russian learner of English is not very happy about "the sequence of tenses" rule or articles, etc. For the most part the nature of these "anomalies" can be explained. But they should be shown to the native speaker, too. This will be a useful antidote to "linguistic chauvinism" of the "them foreigners" kind, which is so brilliantly illustrated by Mark Twain in the episode where Huckleberry Finn is trying to explain to Jim why the French talk in a different way.

- Studying the realia of the foreign language and the cultural phenomena underlying them. Thus, the lexical items which appeared in the post-revolutionary Russia signify new notions indicating contemporary realia (e.g. "*nepman*", "*kolkhoz*", etc.). But they also exemplify the general tendencies of the language of that period (the emerging of abbreviations, huge compound words, etc.), which, to a certain extent, illustrate the spirit of the epoch - both destructive and creative.

- Searching for adequate rendering of phrases that don't lend themselves to word-for word translation (e.g., puns).

These observations demonstrate that linguistic relationship to reality is simultaneously universal and unique for each language. As

a result, gradually, like a mosaic, out of tiniest pieces a unified linguistic picture of the world is formed, and the "white spots" in this picture, are not obstacles, but stimuli for getting more knowledge.

The skills developed in the above-enumerated activities are certainly insufficient for acquiring a comprehensive linguistic picture of the world. But these examples show that a linguistic world-view contributes to the shaping of a globally-minded individual. They show the role of a language as a mirror which reflects a certain culture and its gradual development; they show how cultures interact, how similar and yet different they are. They help the learner to look afresh at his/her native language, to discover the new in the familiar; they stimulate imagination. Linguistic tasks based on language imagery develop linguistic insight and a scholarly attitude to language study. Thus, the pragmatic, scholarly, and ethical aspects of forming a discipline-focused perspective of the world enhance each other and bring in global awareness.

Some rules that one can deduce from the aforementioned assumptions are as follows:

"No language is better or worse, richer or poorer, less expressive or more expressive than others".

"Every language reflects the culture of the country where it is spoken and explains its peculiarities".

"Every cultural tradition makes sense".

And here are some of the outcomes that proceed from these rules:

- respect for ethnic minorities who have to and are able to master several other languages in order to survive (the development of this kind of empathy is especially important for countries with an "imperialist" linguistic outlook);
- linguistic curiosity; the sheer joy of being able to say and understand at least a few things in the language of the country you are visiting;
- tolerance to people of other cultures who are not fluent in your native language and who may sometimes say a "dumb" thing, etc.

Of course, such qualities as "*respect*", "*curiosity*", or "*tolerance*" can't be estimated in quantitative terms. But these

outcomes can be pinned down to concrete, measurable objectives.

Thanks to the global perspective, education can bridge the gap between the pragmatic and ethical aspects. "*The more I give to thee, the more I have*" becomes more than a paradox of selfless love, but emerges as one of the basic rules of survival in an interdependent world. What is more, the philosophy of pragmatic empathy extends beyond "*man to man*" relationship. It also embraces nature and brings us to the "*of mice and men*" attitude (according to Robert Burns) or to the "*for whom the bell tolls*" idea of John Donne: humankind is diminished by the extinction of any species.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ
РЕФОРМ
(НА ПРИМЕРЕ ПГЛУ)**

В XXI веке мир вступил в эпоху интеллектуальной экономики. «Уровень интеллекта нации – вот что определяет сегодня место того или иного государства в мировой табели о рангах» (Садовничий В.А. Московский университет. Высшая школа. –М.:МГУ, 1999. 447)

По мнению бывшего президента России В.В.Путина, высказанному на Всероссийском совещании работников образования в январе 2000 г., «не только экономические показатели делают государство развитым и богатым. Не в меньшей степени место страны в мире определяется другим: высоким уровнем образования и культуры». Словно продолжая эту мысль, В.В.Путин в послании Федеральному собранию отметил, что «... должен быть изменен сам подход к образованию. В эпоху глобализации и новых технологий – это не просто социальная сфера. Это вложение средств в будущее страны».

Именно с целью закрепления лучших традиций российского образования разрабатывались проекты Национальной доктрины образования, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., Федеральной программы развития образования (2001-2005 г.г.). Одним из последних документов, предложенных правительством, был документ о приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. Здесь хотелось бы остановиться на проведении экспериментов по единому государственному экзамену. Эта проблема вызвала довольно противоречивое отношение общественности. Может быть цели, которые ставятся перед ЕГЭ, весьма благородны. Это – расширение доступности высшего образования благодаря введению однотипных экзаменов для всех

выпускников общеобразовательных школ и их параллельного участия в заочном конкурсном отборе сразу в несколько вузов;

-совершенствование системы и практики финансирования высших учебных заведений на основе рыночной состязательности между ними за прием лучших студентов;

- снижение психологической нагрузки на выпускников общеобразовательных учреждений за счет упразднения приемных экзаменов в вузы;

- объективизация и унификация требований к общеобразовательной подготовке поступающих в вузы;

- стимулирование деятельности педагогических коллективов общеобразовательных учреждений по улучшению качества учебного процесса за счет объективной и независимой сравнительной оценки результатов общеобразовательной подготовки выпускников школ.

Но вот решаются ли они ЕГЭ? И можно ли основывать прием в лингвистические вузы только по результатам ЕГЭ? Это другой вопрос.

Теперь хотелось бы остановиться на Болонском процессе. По мнению некоторых исследователей начало Болонского процесса, как процесса создания единого образовательного пространства относится не ко времени подписания 19 июня 1999 г. совместного Заявления европейских министров образования «Зона европейского высшего образования», а ко второй половине 50-х годов прошлого века, ко времени заключения «Римского договора» о создании «Общего рынка», положившего начало интеграционным процессам в России.

В настоящее время та система мер, к которой обычно сводится Болонский процесс, включает в себя : 1) 3-4 года бакалавриата; 2) 1-2 года магистратуры; 3) создание системы зачетных единиц; 4) общепризнанную систему качества. Порой даже говорится, что самой существенной стороной, квинтэссенцией «всего процесса формирования единого образовательного пространства Европы» является переход к двухуровневой структуре высшего образования. И эти задачи действительно должны быть решены участниками Болонского процесса. Но есть еще одно положение в Болонском процессе,

на которое хотелось бы обратить внимание – это отношение к образованию как к общественному благу и общественной ответственности. Подход к образованию как к общественному благу означает, что оно должно быть доступным, бесплатным на протяжении всей жизни человека! В России же подход к образованию как к общественному благу распространяется только на основное среднее образование, да и это положение теперь может быть поставлено под сомнение в связи с сокращением школьных программ на четверть и рекомендациями добирать недостающие знания через дополнительные платные образовательные услуги. Полагаю, что законы рынка и логику конкурентной борьбы нельзя применять к образованию (в том числе и к высшему). Чисто рыночное отношение к образованию не принесет ему пользы, сделает предметом купли-продажи, а не общественным благом, основой развития собственной национальной культуры. В России же сейчас образование рассматривается как товар, предлагаемый для «продажи» (американская концепция).

Вернемся к двухуровневой системе высшего образования. Здесь не называется как самостоятельная ступень подготовки специалиста. Вхождение в болонский процесс вовсе не требует отказа от подготовки специалистов. Рассмотрев все виды высшего образования как в Европе, так и в Америке, мы можем говорить, что мы можем готовить «мастера» (master или mastere) как профессионально направленного специалиста, подготовленного за 5 лет.

Нынешняя степень магистра может остаться как форма подготовки научных работников (магистр по направлению). Целесообразно оставить и обучение бакалавров по направлению в качестве «подготовительной ступени для дальнейшего обучения на послестепенном уровне» тем самым расширив выбор траектории обучения.

Но наиболее сложной стороной вхождения российской высшей школы в единое образовательное пространство Европы является переход к системе кредитных единиц. Это направление требует коренной перестройки содержания и форм обучения, отказа от традиционной, веками складывавшейся, предметной системы образовательного процесса в России. Кредитная

система – это основа основ мобильности студентов как одной из главных характеристик Болонского процесса.

Однако нужно отметить, что Болонская декларация не является реформой, навязываемой правительствам или учреждениям высшего образования. Болонский процесс направлен на сближение, а не на стандартизацию или унификацию высшего образования в Европе. Россия может войти в Болонский процесс не разрушая своего образования, а развивая его, учитывая свою самобытность. Как говорил К.Д.Ушинский «нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив он ни был».

Каков же вклад нашего университета в этот процесс?

Теоретическое осмысление идей моноуровневой и многоуровневой подготовки и результаты многолетнего эксперимента в университете стали основой для разработки модели интеграции моноуровневой и многоуровневой систем обучения, которая показала свою жизнеспособность и эффективность.

Сочетание моноуровневой и многоуровневой систем высшего профессионального образования в рамках специализированного лингвистического вуза является как свидетельствует опыт оптимальным вариантом реализации новой парадигмы высшего лингвистического образования.. Это обеспечивает студенту реальную свободу выбора траектории своего образования.

В течение первых четырех семестров студенты овладевают прочными основами языковой и коммуникативной компетенции. Наряду с дисциплинами общего гуманитарного, общепредметного циклов учебным планом неполного высшего лингвистического образования предусматривается более 1000 часов аудиторных занятий по практике устной и письменной речи, необходимых для формирования прочного языкового фундамента.

По завершении двухлетнего обучения студенты могут выбрать продолжение образования:

А) специалитет, учебные программы которого имеют ярковыраженную профессиональную направленность на подготовку преподавателя или переводчика по двум иностранным языкам

Б.) бакалавриат лингвистики, направление подготовки 0311100.62 – лингвистика (срок обучения 2 года). Образовательная профессиональная программа бакалавриата лингвистики ориентирована на получение базового высшего лингвистического образования. Характерно, что значительное место в нем занимают элективные курсы по лингвистике, которые студент выбирает по своему усмотрению в соответствии с его индивидуальными образовательными потребностями.

После этого есть 2 выбора: 1) магистратура со сроком обучения 2 года, где магистранты получают полное высшее лингвистическое образование и, защитив магистерскую диссертацию, получают академическую степень магистра. В учебных планах магистратуры представлены дисциплины всех циклов, обеспечивающие полную профессиональную подготовку и готовность к поступлению в аспирантуру. Или же 2) может приступить к работе, т.к. его диплом в соответствии с Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» дает ему право на занятие должности, для которой квалификационные требования предусматривают высшее профессиональное образование.

Структура университетского образования ПГЛУ не носит закрытый характер, что дает право студенту переходить с одной образовательной программы на другую. В университете имеются все ступени высшего профессионального образования от неполного высшего, до аспирантуры и докторантуры.

Следующим аспектом в Болонской декларации является обеспечение качества образования как условия «мобильности граждан с возможностью их трудоустройства для общего развития континента».

Анализируя содержание документов Болонского процесса, мы находим, что общим в них является положение об ответственности университетов за качество образования. Еще в

2003 г. в университете была разработана и утверждена Ученым советом «Концепция обеспечения и контроля за качеством образования ПГЛУ. В концепции 7 основных и 5 опосредованных показателей.

1. – довузовская подготовка - работа с центрами довузовской подготовки в других городах края;

2. 2. реализация государственного образовательного стандарта (Уч планы и программы соответствуют федеральному компоненту, региональные и вузовские компоненты соответствуют университетскому стандарту.

3. профессорско-преподавательский состав;

4. организация учебного процесса;

5. материально-техническая база;

6. мониторинг качества (ректорские тестирования; регулярные промежуточные аттестатт; введение бально-рейтинговой системы; внедрение рейтинговой системы оценки качества знаний, навыков, умений в овладении иноязычными компетенциями направлены на стабилизацию показателей качества образования и его повышение. Мониторинг качества образования обеспечивается многочисленными «датчиками», которые оперативно сигнализируют о появившихся сбоях на каком-либо этапе обучения или о снижении качества;

7. базы и содержание практик

К опосредованным показателям качества образования относятся воспитательная работа, международное сотрудничество, востребованность выпускников.

Информатизация образования также является необходимым условием качественной подготовки специалистов. В университете проводятся Интернет-конференции, Интернет-конкурсы с помощью цифрового видеоборудования создается университетская видеопродукция, создана лаборатория инновационных технологий (поиск и разработка новейших технологий, компьютерное тестирование, создание мультимедийных обучающих программ, электронных баз данных студентов и т.д.) В обучении используются новые информационные технологии (особенно при самостоятельной

работе студентов), налажена и широко используется электронный читальный зал с доступом к новым поступлениям диссертаций

В настоящее время вводятся различные инновационные аспекты во все виды деятельности университета. В докладе ректора ун-та проф. Горбунова было сказано, что нам удалось достигнуть очень солидных результатов **на пути перехода от традиционного университета к инновационному университету.**

С.П. ДЕНИСОВА
проф., Киевский национальный
лингвистический университет

ТИПОЛОГИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Коммуникативность обучения как основной принцип современной лингводидактики, позволяющий обеспечить максимальное приближение процесса обучения к реальному общению, ставит перед лингвистами и методистами высшей школы проблему типологизации компетенций.

Актуальность решения этой проблемы связана еще и с тем, что количество выделяемых исследователями компетенций стремительно возрастает. Если еще несколько лет назад в большинстве работ называлось преимущественно два типа компетенций: ориентированных на язык и ориентированных на культуру, то сегодня это и языковая, и речевая, и лингвистическая, и страноведческая, и социокультурная, и переводческая, и профессиональная, и стратегическая, и межкультурная, и социопсихологическая и многие другие компетенции (см., например, «Материалы Международной научно-практической конференции "Нанотехнологии в лингвистике и лингводидактике: миф или реальность? Опыт создания общего образовательного пространства стран СНГ"», Москва, 2007). В таком случае возникает дополнительная проблема – иерархизация выделяемых в научной литературе компетенций.

Один из путей решения названных выше проблем в области переводоведения – ориентация на подготовку специалиста как вторичной языковой личности, которая владеет основными составляющими коммуникации, базирующимися на отношениях с реальностью, дискурсом и текстом. Впервые эту мысль достаточно четко сформулировал Ю.Е. Прохоров. Он предположил, что **«коммуникативная компетенция как родовое понятие включает в себя три видовых понятия: экзистенциальную компетенцию, текстовую компетенцию и дискурсивную компетенцию»** [Прохоров 2006: 192]. Мы

позволили себе поменять порядок их следования, считая принципиально важным поставить дискурсивную компетенцию перед текстовой, мотивируя это тем, что каждый последующий тип компетенции обуславливает предыдущий, а также уточнить их смысловое наполнение.

Экзистенциальная компетенция позволяет ориентироваться в реальной действительности, дает ответы на вопрос *что это?*. Переводчик должен знать или, по крайней мере, иметь представление о том, что он переводит, т.е. переводчик должен владеть, в терминологии Ю.Е. Прохорова, фигурами действительности. Субкомпетенциями в этом плане могут быть социальная, психологическая, поведенческая, национально-ориентированная, страноведческая, технологическая, информационная и т.п.

Дискурсивная компетенция позволяет выбрать наиболее эффективный и корректный способ осуществления коммуникации. Этот тип компетенции связан прежде всего со стратегиями и тактиками речевой (и шире – языковой) деятельности человека. Подтип дискурса определяется экзистенциальной компетенцией, т.е. той предметной областью, в которой он реализуется. С одной стороны, это может быть личностно- (бытовой) и статусно-ориентированный (бытийный), с другой, - политический, научный, экономический, медицинский и т.п. дискурс.

Текстовая компетенция предполагает умение конструировать текст в соответствии с коммуникативными стратегиями и тактиками. Она непосредственно отражает коммуникативно-прагматические аспекты дискурса, поэтому базируется на речевой жанрологии. В процессе профессиональной подготовки переводчика этот тип компетенции непосредственно связан с языковым кодированием и декодированием. Субкомпетенции могут быть ориентированы как непосредственно на речевые жанры (протокол, рецепт), так и на уровни языка (грамматическая, лексическая, стилистическая и т.п.).

Литература

Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 224 с.

Н.А. КОПАЧЕВА
канд. филол. наук, декан факультета
английского языка МГЛУ,
Республика Беларусь

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Особенностью процесса обучения в высших учебных заведениях в Республике Беларусь на современном этапе является перевод учебного процесса на новые образовательные стандарты на основе компетентного подхода, которые представляют собой новую парадигму высшего образования в Республике Беларусь.

В соответствии с новыми образовательными стандартами в Республике Беларусь подготовка специалистов по всем специальностям высших учебных заведений должна обеспечивать формирование следующих групп компетенций:

академические компетенции, включающие знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться; **социально-личностные компетенции**, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им; **профессиональные компетенции**, включающие знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в сфере профессиональной деятельности.

Выделенные группы компетенций согласуются с общеевропейским подходом, в рамках которого также выделяются три широкие категории компетенций: инструментальные компетенции (*instrumental competences*), межличностные компетенции (*interpersonal competences*), системные компетенции (*systemic competences*).

Особенностью новых образовательных стандартов в РБ является введение обязательного и вузовского компонентов, а также дисциплин по выбору по каждому циклу дисциплин:

социально-гуманитарному, естественно-научному, обще-
профессиональному и специальному.

Переход на новые образовательные стандарты требует расстановки иных акцентов при разработке новых учебных программ на языке компетенций, что является совсем не простой задачей при существующем многообразии типов и трактовок коммуникативной компетенции. Мы придерживаемся трехуровневой модели, предложенной В.В Богдановым и др, в рамках которой выделяются три вида компетенций:

– энциклопедическая (когнитивная) компетенция, функция которой заключается в способности коммуникантов оперировать энциклопедическими (когнитивными) знаниями различных предметных областей, включая области профессиональной деятельности человека;

– лингвистическая компетенция, функция которой заключается в способности коммуникантов пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения коммуникативных и прагматических целей;

– дискурсивная (интерактивная) компетенция, проявляющаяся в способности коммуникантов осуществлять межкультурное общение, соблюдая при этом правила и конвенции речевого общения, принятые в данном социуме. Представленные компетенции представляют в системе этапы формирования профессиональной коммуникативной компетенции у студентов лингвистического профиля на уровне системы, нормы и узуса.

Методологической основой обучения иностранному языку как специальности являются принципы системности, преемственности, интегративности и инновационности в организации, управлении и контроле учебного процесса. Цели обучения в вузе представляют собой многоступенчатую подсистему, развивающуюся концентрически. Данная подсистема складывается из конечных целей по видам речевой деятельности и аспектов языка, целей и задач каждого года обучения, задач каждого конкретного курса и занятия. Следовательно, конечные цели складываются из промежуточных целей и задач, которые находятся в тесном

взаимодействии и управляют другими подсистемами: содержанием, методами и средствами обучения, которые способствуют достижению эффективности обучения и качеству образования. Критерии эффективности обучения определяются конечными результатами, к которым стремится данная система. Продуктом эффективности и качества является определенный уровень подготовленности выпускника вуза, его компетентность как социально значимое качество личности.

Таким образом, процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции на профессиональном уровне у специалистов лингвистического профиля представляет собой сложную по своей структуре и многофункциональную систему дидактического воздействия на личность обучаемого с целью приобретения им необходимых способностей и опыта для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности.

Н. ПИРЦХАЛАВА

к.ф.н., доцент,
Тбилисский гос. Университет
им. И. Чавчавадзе

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНОСТЕЙ В
МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ В КОНТЕКСТЕ
ПРОЦЕССА КУЛЬТУРНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ
ПРЕОБРАЗОВАНИЙ**

Вопрос возникновения своего рода языкового вакуума рассматривается в качестве очевидно вырисовывающейся угрозы утраты общедоступного инструмента взаимопонимания в межкультурной коммуникации, а также социальной солидарности в постсоветском пространстве. Подобный подход к упомянутой тематике предполагает особый способ и метод расстановки акцентов, что в свою очередь требует выявить не только теоретические но и исторические и политические предпосылки данной проблемы.

Следовательно, чтобы глубже вникнуть в сущность процесса преобразований необходимо при обсуждении вышеназванной тематики рассмотреть происходящую переоценку всей системы ценностей и приоритетов в контексте исторических и политических трансформаций последних десятилетий полных драматизма. Всесторонний анализ возникающего осложнения в процессе нарушенного межкультурного диалога возможен лишь в свете исследования весьма сложной лингво-социологической и культурологической междисциплинарной проблематики.

При обсуждении кризисных ситуаций в межкультурном диалоге в когда-то едином культурно-политическом пространстве бывшего Советского Союза необходимо учесть тот факт, что например, в Грузии, для целого поколения молодых людей русский язык явно утратил тот статус исключительности и универсальности как единственного инструмента коммуникации, который придавал этому языку на протяжении свыше семидесяти лет функцию главного моста и канала межкультурного общения в этом огромном

политэтническом геополитическом ареале. И если учесть, что понятие поколения является самым важным историческим понятием, то смена поколений предопределяет перемены в тональности времени, так как, поколение олицетворяет собой определенную экзистенциальную моду. Таким образом, следует заметить, что в пространственно-географическом плане эта скрытая логика сущности феноменологии постепенной утраты культовой универсальности одного конкретного языка выявляет весьма любопытную и характерную закономерность; Речь идет об утрате в рамках одной исторической эпохи существенной частью общества когдато предначертанной судьбой двойкой потенциальности т.е. внутренне присущей имманентной энергии двуязычия. Сквозь призму билингвизма (грузинского и русского языков) воссозданная картина познанного мира предопределяла противоречивый, двуразмерный стиль мышления. Являясь некогда носителем билингвизма, относительно широкая масса общества (а не только элита) одновременно превращалась и в носителя бикультурных ценностей. Двуязычие делало это общество сопричастным к другой культуре и это носило некий императивный характер. Этот процесс сопричастия вместе с тем сопровождался тайным, может не всегда до конца осозанным, подсознательным чувством тревоги: как бы не раствориться и не исчезнуть в чужом универсуме. Таким образом, императивный характер двуязычия параллельно приводил в действие и самозащитный механизм мышления.

На фоне изменившихся историко-политических реалий в данный момент в грузинском культурном пространстве можно наблюдать за весьма противоречивым процессом становления совершенно особого образа мышления и языкового сознания по отношению к потенциальному языку межкультурного общения. Параллельно с утраченной потенцией двуязычия постоянно дает о себе знать чувство страха перед потерей самобытности собственной культуры в виде определенной генетической памяти.

В рамках одной исторической эпохи на фоне смены поколений т.е. смены экзистенциальной моды, меняется и отношение к определенному иностранному языку (в данном случае к русскому) среди последователей различных тенденций

моды, как к объекту обоготворения с одной стороны, что можно охарактеризовать как безоговорочное признание давящего культа данного языка, а с другой стороны, как к первопричине скепсиса и неверия, что можно было бы охарактеризовать как языковое недоверие. Языковой скепсис корни которого, нужно искать в основах философии критики языка, приводит к языковой резигнации. Парадоксальность данной ситуации заключается в том, что несколько гипертрофированный воинственный оптимизм при декларировании смещения одного доминирующего средства межкультурного общения другим (напр. английским) привело к определенному языковому вакууму, ибо по сей день еще ни одному другому иностранному языку не удалось занять пустующую нишу соединяющей оси с мировым сообществом.

Поэтому исходя из создавшейся реальной ситуации следует определить стратегию преодоления возникшего языкового вакуума не только с помощью соответствующей современным стандартам, профессионально и всесторонне обдуманной образовательной программы в области лингвистики и межкультурной коммуникации, но что может быть не менее важно, желательно избавиться от радикализации противопоставления стереотипов основанных на черно-белой технике «или-или» явно противоречащей общеевропейскому идеалу стремления к «единству в разнообразии», что в свою очередь предполагает многовариантность возможностей т. е. «и то и другое». И наверное, в данном контексте лишь рационально продуманная концепция подготовки многоязычных профессионалов может быть адекватным ответом на сложные вызовы современной эпохи.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС В ЕГЛУ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ/ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВ

1. Языковая политика и языковое образование в европейском контексте.

2. Многоязычие как основной принцип единой Европы и европейской образовательной политики.

3. Принципы информационного подхода в вопросе обучения языков.

4. Общеввропейская система изучения/обучения языков.

5. Европейский языковой портфолио.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕРГЛУ

1. Новая концепция и принципы лингвистического образования:

общий коммуникационный подход

подход, основанный на компетенции

деловой и функциональный подход

общезыковой подход

2. Современные требования для обучения языков

критерии обучения языков

определение и классификация показателей знания

новый уровень межпредметной интеграции

Для реализации поставленных задач в ЕРГЛУ

разработаны новые учебные программы по иностранным языкам с применением Европейских уровней А1, А2, В1, В2, С1, С2 и дескрипторов

Новые учебные программы составлены с учетом кредитной системы образования и на модульной основе

Разрабатывается методология и лингводидактика, нацеленная на обеспечение эффективной коммуникации.

Увеличивается спектр языков и культур, преподаваемых в университете, на 2008-09 учебный год их количество составляет 19.

Вузы партнеры

Введение новой системы квалификации / 17/ и степеней

Введение новых образовательных стандартов с внедрением элементов таких компетенции, как

1. Разработаны новые учебные планы по специальностям бакалавриата “Лингвистика”, “Лингвистика и межкультурная коммуникация”, “Иностранные языки и литература”, “Переводческое дело”, “Русский язык и литература” и магистратуры

“Лингвистика” по направлениям “Лингвист- типолог” “Лингвист- переводчик”

“Лингвистика и межкультурная коммуникация” по направлениям

“Европейские учения” и “международная журналистика”

“Иностранные языки и литература” “Русский язык и литература”,

Направление педагогика – “Педагогика высшего образования” и

“Многоязычный учитель” а также “Планирование и управление образования”.

Следует отметить, что используя международный подход к структурированию предметного поля программ подготовки дисциплины в магистратуре разделены на core-основные/обязательные/ electiv-элективные / по выбору/ related/special advanced – связанные с профилем подготовки.

Учебные планы бакалавриата и магистратуры составлены на основных принципах ECTS и соответствуют бессессионной балльно-рейтинговой системе, являются более совершенной и естественной для кредитной системы. Отсутствует деление дисциплин на зачетные и экзаменационные, все дисциплины оцениваются по 100-балльной шкале с переходом к традиционной 4-балльной и GPA. Экзаменационная сессия в

нашей системе не планируется и знания оцениваются в течении семестра на 3-х аттестациях. Таким образом, их роль увеличивается, и студент вынужден более эффективно использовать семестровую СРС. Бессессионная БРС имеет следующие достоинства:

- Все дисциплины являются равноправными, на изучение каждой дисциплины и контроль над ней дается время, пропорциональное ее объему, поэтому исчезает тенденция к дроблению дисциплин
- Рейтинг определяется по всем дисциплинам, т.е является более корректным.

Использование и модернизация БРС позволяет сформировать основные критерии которые в свою очередь являются частью системы мониторинга качества образовательной деятельности ЕрГЛУ в лингвистическом образовании

Качественная учебная деятельность

Показатели:

Регулярность посещения студентами учебных занятий

Активность студентов в учебной деятельности

Регулярность выполнения домашних заданий

Навык коллективной работы и выход из конфликтных ситуации

Умение студента видеть и находить рациональные пути решения проблем, возникающих в учебной деятельности

Качественная учебно-исследовательская деятельность

Показатели:

Умение студента перерабатывать полученную информацию

Умение студента анализировать полученную информацию

Умение студента анализировать факты и явления

Умение студента фиксировать полученный результат

Умение студента делать выводы из имеющейся информации

Нестандартность выступления, презентации, доклада, творческого задания

Практикоориентированность учебной деятельности

Показатели:

Умение видеть и находить рациональные пути решения проблем возникающих в реальной жизни

Способность переносить знания и умения в новую практическую ситуацию

Умение студента делать выводы в практической деятельности

Применение результатов учебного процесса на практике

Качественная работа с информацией

Показатели:

Умение студента находить различные источники информации /книги, журналы и др./

Многообразие источников, использованных при подготовке реферата, диссертации/

Умение студента работать с книгой, и др.

Умение реферировать информацию

Умение конспектировать, находить и видеть в тексте главное

Самостоятельность в деятельности

Показатели:

Активность студента в учебной деятельности / на занятиях/

Самостоятельный поиск иных / помимо предусмотренных учебной программой/ источников информации по изучаемому материалу

Выступление на семинарах по собственной инициативе

Самоуправление в текущей деятельности

Показатели:

Знание и понимание цели своей деятельности в учебном процессе

Умение работать сообща

Способность осуществлять самоконтроль текущей деятельности

Обозначенные критерии и показатели позволяют

1. создать благоприятные условия по расширению и углублению мотивов учения

2. обеспечить высокий уровень понимания материала

3. повысить самостоятельность, активность, добросовестность студента

В ЕГЛУ сформирована типовая структура учебно-методического комплекса, с оставляющей базу единого образовательного пространства лингвистического образования

1. введение в дисциплину /цель и задачи изучения, актуальность, взаимосвязь с другими дисциплинами, учебная программа курса/

2. теоретический материал, структурированный по разделам, темам

3. практические задания и методические указания по самостоятельному изучению курса

4. материалы для самоконтроля, тренинга по темам и разделам, итогового тестирования

5. хрестоматия по дисциплинам /выдержки из учебников, научно-популярной литературы, учебно-методические материалы/

6. справочный материал, список основной и дополнительной литературы

А.В. ТУЧИНСКИЙ
начальник отдела международных связей
МГЛУ (Минск)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Своеобразие языка влияет на сущность нации как той,
которая говорит на нём, так и той,
для которой он чуждой, поэтому тщательное изучение
языка должно включать в себя всё, что история и
философия связывают с внутренним миром человека.*

Вильгельм фон Гумбольдт

Мы исходим из понимания перевода как акта межкультурной коммуникации, где язык – та основная моделирующая система, которая детерминирует перевод. Другими моделирующими системами в процессе перевода являются различные системы культур. Противоречие между оригиналом и переводом усиливается благодаря различию между культурой отправителя и культурой воспринимающей среды. Столкновение двух культур при переводе происходит и на коммуникативном уровне, и на уровне текста. Так, элементы двойственности (с точки зрения культурной принадлежности) нередко обнаруживаются в конечном тексте перевода, при создании которого порой имеет место смешение культурных традиций, или то, что называется в семиотике «креолизацией» текстов.

Процесс адаптации фрагментов ценностного опыта одной лингвокультурной общности при восприятии его носителями другой культуры сводится к процессу *элиминирования* лакун различных типов. Перенос некоторого фрагмента опыта из одной культуры в другую осуществляется под воздействием следующих основных факторов:

– определение цели переноса тех или иных элементов одной культуры в другую. Целью такой межкультурной трансляции может быть максимальная передача национальной

специфики той или иной лингвокультурной общности или максимальное приближение описываемой культуры к культуре-реципиенту. Стремление наиболее полно перенести специфику одной культуры в другую крайне затрудняет понимание реципиентом фрагментов чужой культуры, в то время как обеспечение понимания элементов опыта незнакомой культуры предопределяет элиминирование в той или иной степени ее национальной специфики;

– степень значимости фрагментов опыта, подлежащих переносу из одной культуры в другую. Ценность или значимость фрагментов опыта может определяться размерами культурологической дистанции между культурами коммуникантов, задачами общения, характером текста, в котором эти фрагменты зафиксированы. В зависимости от цели межкультурной трансляции речевого сообщения выбирается адаптационная стратегия перевода.

Элиминирование лакун в тексте, адресованном инокультурному реципиенту, осуществляется двумя основными способами: *заполнением* и *компенсацией*. Заполнение лакун представляет собой процесс раскрытия смысла некоторого понятия, принадлежащего незнакомой реципиенту культуре. Глубина заполнения зависит от характера элиминируемой лакуны, от типа текста, в котором лакуна присутствует, а также от особенностей реципиента, которому адресован текст. Компенсация предполагает снятие национально-специфических барьеров в ситуации контакта двух культур посредством введения в текст специфического элемента культуры реципиента, схожего или близкого к элементам исходной культуры, но не совпадающего с ними. При этом, как правило, облегчается понимание текста инокультурным реципиентом, но в определенной степени утрачивается национально-культурная специфика исходной культуры.

Проведенный анализ существующих моделей перевода и изучение имеющегося опыта обучения данному виду речевой деятельности свидетельствуют об отсутствии целенаправленной методики обучения переводу на второй иностранный язык в условиях мультилингвизма, в частности, безэквивалентной лексики. Для формирования переводческих умений

целесообразно взять за основу коммуникативно-культуроведческую модель обучения переводу, которая учитывает природу и характер безэквивалентной лексики и в полной мере интегрирует национально-культурный компонент языка перевода: опыт свидетельствует о том, что необходимый коммуникативный эффект достигается в том случае, если культурно-исторические явления, содержащиеся в оригинале, будут заменены в переводе такими особенностями культуры адресатов, которые выполняют ту же функцию. А это означает существенную перестройку сообщения в переводе. Таким образом, разрабатываемая нами коммуникативно-культуроведческая модель учитывает особенности языковых систем и норм двух языков, двух культур, двух коммуникативных ситуаций – первичной и вторичной, функциональные характеристики исходного текста. Будучи таким образом детерминированной множеством языковых и внеязыковых факторов, она позволяет определить исходные *принципы* обучения переводу безэквивалентной лексики в процессе перевода: принцип ориентации на исходную лингвокультуру, а также страноведческой социализации; принцип учета степени сходства/различия культурных концептов в родном и изучаемых языках; принцип коммуникативности; принцип поэтапного формирования переводческих навыков и умений.

Исходя из природы и характера безэквивалентной лексики для формирования соответствующих переводческих навыков и умений нами разработан и апробирован коммуникативно-культуроведческий подход, при котором учитываются особенности языковых систем и норм родного и соизучаемых языков, соответствующих культур и коммуникативных ситуаций – первичной и вторичной, а также функциональные характеристики исходного текста.

Е.Г. ТАРЕВА
доктор педагогических наук,
профессор кафедры лингводидактики
(МГЛУ)

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Предлагаемое выступление нацелено на интерпретацию нового для теории обучения иностранным языкам феномена – *классификатора лингводидактических компетенций*. До сего момента в данной научной области это явление не подвергалось исследованию. Между тем, оно обладает рядом свойств и характеристик, необходимых для осмысления в целях совершенствования, модернизации системы подготовки современных преподавателей иностранных языков. Для этого необходимо ответить на ряд вопросов, решение которых одновременно определит логику изложения материала в нашем выступлении. К этим вопросам относится следующее:

1. Какова роль компетентностного подхода в парадигме качества профессионального образования (качества подготовки специалистов)?

2. Каково инновационное содержательное наполнение лингводидактических компетенций в их соотношении с традиционным пониманием квалификационной характеристики преподавателя ИЯ?

3. Какое место занимают лингводидактические компетенции в структуре профессиональной компетентности преподавателя ИЯ?

4. Что представляет собой классификатор лингводидактических компетенций как документ особого назначения в системе управления / менеджмента качества лингвистического образования?

Первый из поставленных вопросов требует погружения в контекст проблематики качества образования. Качество

тракуется сегодня с точки зрения необходимости достижения минимального рассогласования между потребностями личности, современными требованиями к специалистам и качеством результатов образования. Этим знаменуется переход к «обслуживающей» роли образования, в центре которого оказывается конкретный «заказчик», каковым одновременно являются и студент, и работодатель с их потребностями. Запросы этих «заказчиков» должны «срачиваться», воплощаться в единый образ качества подготовки специалиста, обусловленный спецификой профессиональной деятельности. Определенным и даже, скорее, определяющим образом этот образ обуславливает формулировку конечной цели подготовки выпускника, выбор содержания обучения, подбор методов, приемов и средств обучения.

Вследствие сказанного на первый план выходит проблема определения путей интеграции, объединения потребностей заказчика-студента и заказчика-работодателя. Прежние попытки интерпретации качества образования посредством выявления «комплексов знаний», определения «готовности», «способностей, умений и навыков», которыми должен обладать специалист, мало способствовали такой интеграции. Этому препятствовала определенная разрозненность суждений, отсутствие унификации подходов.

В противовес этим попыткам на сегодня сформировался подход, который призван совместить в единое (с позиций качества образования) пространство требования совокупного заказчика образования. Этим подходом стал компетентностный подход, согласно которому произведена «резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся».

Именно этот подход позволяет сместить акценты в области интерпретации качества образования в сторону удовлетворения потребностей коллективного заказчика системы профессионального образования. Компетентностный подход,

определяя ориентиры в сфере результативно-целевого компонента образования, напрямую оказывается связанным с качеством образования, которое, как известно, фиксируется и констатируется именно по показателям соответствия цели и результата. В связи с этим использование компетентностных измерений для конкретизации качества подготовки специалистов более чем оправдано.

Решение первого из поставленных вопросов напрямую выводит повествование на необходимость рассмотрения конкретных компетенций, значимых в конкретном образовательном контексте (второй вопрос, необходимый для рассмотрения в данной публикации). Речь идет о лингвистическом образовании, одним из направлений которого является подготовка преподавателей иностранного языка. Необходимо выявить особые для таких специалистов компетенции, отличающие их от педагогов иного профиля.

Для определения спектра таких компетенций потребовалось проанализировать имеющиеся подходы к выявлению квалификационной характеристики учителя / преподавателя ИЯ (Е.И. Пассов, Н.В. Языкова, Е.Н. Соловова, Н.Ф. Коряковцева). При анализе данных подходов мы опирались на систему разработанных критериев оценки:

- достаточная емкость и необходимая полнота, которые гарантируют охват всех объектов классификации в заданных границах;
- оправданная глубина;
- соответствие современным тенденциям системы образования (актуальность);
- возможность расширения множества классифицируемых объектов и внесения необходимых изменений в структуры классификации (гибкость);
- обеспечение возможности сопряжения с другими классификациями однородных объектов (открытость).

Анализ показал, что имеющиеся подходы к выявлению квалификационной характеристики учителя / преподавателя ИЯ слабо отвечают современным требованиям лингвистического образования. В классификациях отсутствует лингводидактический аспект – методологическое, интегрирующее звено классификационной схемы. Во всех классификациях слабо прослеживается специфика предмета преподавания – ИЯ и культуры. Как следствие, большинство классификаций характеризуются общедидактическим характером содержания. Метод классификаций не позволяет выявить системный, иерархический характер зависимостей конституирующих их компонентов.

Помимо сказанного установлено, что в методической науке до сих пор сильна тенденция квалифицировать профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и качеств. Это явно противоречит современным толкованиям данного феномена, предложенным в русле компетентностного подхода к образованию.

В методической науке на сегодняшний день рассмотрению подлежит лишь один из компонентов подготовки преподавателя иностранного языка – его методическая компетенция. Но одной ее недостаточно для определения специфики компетенций преподавателя ИЯ. Реальности сегодняшнего дня предопределяют смену угла зрения, укрупнения компетенции, их методологизации, фундаментализации. Необходимо привести в модель выпускника вуза – преподавателя ИЯ – лингводидактическую составляющую.

На основании анализа имеющейся литературы можно заключить, что *лингводидактические компетенции как особые свойства (способность + готовность) личности преподавателя ИЯ призваны на межпредметном и межнаучном уровне реализовать средствами иностранного языка образовательные стратегии в целях формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетенции.*

Итак, новый – лингводидактический – этап в развитии теории обучения иностранным языкам потребовал переосмысления традиционных воззрений методистов на существо профессиональной компетентности (ранее – квалификационной характеристики) преподавателя ИЯ. Лингводидактические компетенции «вторгаются» в ее содержание и аставляют изменить привычное построение (реестр, номенклатуру) ее составляющих.

Возникает, следовательно, необходимость в определении места и статуса этих компетенций в ряду компонентов профессиональной компетентности преподавателя ИЯ, что предполагает ответ на третий из заданных в начале статьи вопросов. Для этого необходимо определить таксономию данной компетентности, которая должна представить собой иерархически выстроенную (по принципу «от сложного к простому», от «общего к частному») систему компетенций как целей и результатов процесса профессиональной подготовки преподавателя ИЯ.

Накладывая эту обобщенную модель таксономических отношений на рассматриваемый объект, можно прийти к следующим зависимостям. *Надкомпетентность* – это профессиональная компетентность преподавателя ИЯ. Составляющими ее *компетенциями* являются: профессионально-педагогические компетенции, лингводидактические компетенции, социальная компетенция, психолого-педагогические компетенции, профессионально-коммуникативные компетенции. Более частными компонентами таксономической системы выступают *подкомпетенции* как компоненты каждой из компетенций. В частности, для лингводидактических компетенций такими компонентами становятся методическая, социокультурная компетенции и компетенция лингводидактического саморазвития. Каждая из подкомпетенций, в свою очередь, раскладывается на целый ряд *субкомпетенций*. К примеру, компетенция лингводидактического саморазвития включает в себя самообразовательную научно-исследовательскую, учебно-познавательную компетенции, а также она характеризуется

индивидуальным стилем педагогической деятельности, профессиональной автономией и профессиональной мобильностью. И далее на самом низшем (очень условно) уровне таксономии выделяются *составляющие каждой из субкомпетенций* (знания, умения и т.д.).

Из выстроенных иерархических отношений можно увидеть, что место лингводидактических компетенций в них весьма существенно. Это полноценный компонент профессиональной компетентности как макропонятия, он вступает во взаимодействие с однопорядковыми образованиями, одновременно служа основой для построения микросистемы составляющих его элементов.

В ряду других компонентов таксономии лингводидактическим компетенциям уготована особая роль. Они задают методологический уровень для определения / конкретизации содержания более частных компетенций, ориентируя их на формирование у будущих выпускников не частных, изолированных профессиональных способностей, а обобщенных умений решать сложные проблемные профессиональные задачи.

Выявление совокупности лингводидактических компетенций, определение их роли в содержании и структуре профессиональной компетентности преподавателя ИЯ (теоретический ракурс рассмотрения проблемы) требует практического выхода. Необходимо выяснить, для чего предназначены эти компетенции в контексте компетентностной парадигмы процесса обучения ИЯ, каков практический смысл их выявления. Следует, тем самым, перейти к осмыслению последнего из заявленных в начале статьи вопросов.

Классификатор, или *классификационная схема* (от лат. *classis* — *разряд* и *facere* — *делать*) — систематизированный перечень наименований объектов, каждому из которых в соответствие дан уникальный код. Такая систематизация производится согласно правилам распределения заданного множества объектов на подмножества (классификационные группировки) в соответствии с установленными признаками их

различия или сходства. Традиционно классификатор является стандартным кодовым языком документов, финансовых отчётов и автоматизированных систем.

Исходя из сказанного, *классификатор лингводидактических компетенций* – это систематизированный и определенным образом кодированный перечень компетенций, необходимых преподавателю иностранного языка для выполнения своих профессиональных функций. В классификаторе как документе, фиксирующем систему лингводидактических компетенций, должно быть включено:

- описание системы компетенций, а именно формулировка компетенций каждого класса;
- указатель компетенций – список всех компетенций с указанием, к какому уровню подготовки (бакалавр, специалист, магистр) и специализации (школа, языковой вуз, неязыковой вуз) преподавателя ИЯ относится та или иная компетенция;
- дескрипторы компетенций – тщательно детализированные описания каждой из их составляющих;
- руководство по применению классификатора лингводидактических компетенций, содержащее описание а) условий, в которых данная система может быть применена, б) процедур, в соответствии с которыми должен осуществляться переход на данную систему классификации.

Судя по специфическому содержанию классификатора, можно определить и его назначение. Классификатор может применяться:

- при конкретизации результативно-целевого компонента подготовки преподавателей ИЯ;
- при определении особенностей подготовки преподавателей ИЯ при многоступенчатой системе подготовки студентов лингвистического вуза;
- при выявлении уровней сформированности лингводидактических компетенций как показателя профессиональной компетентности преподавателя ИЯ;
- при организации текущего контроля и аттестации преподавателей ИЯ;

- при найме на работу и определении разряда преподавателя ИЯ;
- при определении потребностей в повышении квалификации / в переподготовке преподавателей ИЯ;
- при планировании карьеры преподавателя ИЯ;
- при организации процесса саморазвития и самосовершенствования преподавателя ИЯ в системе непрерывного образования.

Перечисленные возможности показывают широкий спектр возможностей применения классификатора лингводидактических компетенций, как практически направленного документа, призванного определить факт соответствия / несоответствия уровня профессиональной подготовки (профессиональной компетентности) преподавателя необходимым требованиям (заложенным в стандарте). Таким образом, очевидно, что классификатор призван свидетельствовать о соотношении цели и результата, а именно о качестве подготовки выпускника лингвистического вуза. При этом это качество измеряется в компетентностных параметрах. А это, во-первых, соответствует современным образовательным тенденциям (компетентностному подходу) и, во-вторых, удовлетворяет потребности заказчиков высшего профессионального образования: студентов и работодателей. Используя классификатор, они становятся подлинными субъектами процесса оценки качества подготовки профессионала. Классификатор становится *инструментом* такой оценки, действенным, гибким, адаптивным для различных образовательных условий, удобным для использования. Применение такого инструмента позволит еще больше приблизиться к формируемому сегодня образовательному идеалу – к включению всех заинтересованных в профессиональном образовании лиц непосредственно в процесс подготовки выпускника, а значит, к внедрению личностно-ориентированного подхода к подготовке профессионала.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Проблема оценки качества языкового образования приобретает особую важность в связи с коренным изменением в определении стратегической цели обучения иностранным языкам на всех уровнях образования, а именно – формирование поликультурной многоязычной личности, способной использовать иностранный язык как средство общения в различных сферах общественной и профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации, как средство социокультурного развития, самообразования и формирования ценностных ориентаций в процессе диалога культур. Качество обучения отражает состояние и результативность учебного процесса в соответствии с заданными целями, требованиями образовательного стандарта и учебных программ, запросами обучающихся, потребностями общества и государства. Оно зависит от ресурсного, нормативно-правового, учебно-методического, информационного обеспечения, уровня управления и характеризуется конкретными критериями и показателями.

Контроль качества овладения иностранным языком на выделенных уровнях заключается в выявлении степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции с учетом всех ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, стратегической, учебно-познавательной и др.). Контролю подлежит сформированность умений во всех видах иноязычной речевой деятельности в пределах изученного предметно-тематического содержания. *Критерии сформированности коммуникативных умений* варьируются с учетом специфики видов речевой деятельности.

Система уровней владения иностранным языком, разработанная учеными Совета Европы предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней языковой компетенции, представляющих собой неких метрический эталон, посредством которого соотносятся уровневые системы различных образовательных стандартов. В основу создания данных уровней были положены три подхода: *интуитивный*, при котором уровневая шкала строится на эмпирической основе, исходя из практики экспертов, качественный, предполагающий формулирование определений уровней через установление их качественных характеристик, и количественный, имеющий в основе статистический анализ. Каждый из выделенных уровней характеризуется:

- различной степенью сформированности коммуникативных умений; характером, степенью сложности ситуаций;

- вариативностью целей и способов речевого общения, уместностью использования тех или иных языковых средств;

- различным качеством порождаемого/воспринимаемого речевого высказывания с точки зрения новизны, степени сложности, объема, наличия и реализации собственного коммуникативного намерения, разнообразия используемых языковых средств;

- нормативностью языкового оформления текста в плане правильности и уместности использования языковых средств, точности информации, соответствия используемых языковых средств конкретным ситуациям общения;

- беглостью речи, проявляющейся в скорости выполнении коммуникативной задачи в конкретной ситуации; уверенности в использовании языковых средств;

- степенью самостоятельности в ходе речевых контактов, выражающейся в инициативности коммуниканта, в отсутствии необходимости дополнительной помощи со стороны партнера по общению, справочных материалов и других средств.

В теоретических работах по методике психолого-педагогических измерений выделяются **валидность** (validity) и **надежность** (reliability) как основные характеристики

контрольных заданий. Выделяют *три вида валидности*: критериальную, содержательную и конструктивную валидность.

Критериальная валидность показывает, насколько точно результаты по данному заданию могут быть использованы для определения существующего состояния или же прогноза эффективности деятельности испытуемых в той или иной области. Иными словами данный вид валидности показывает соотносимость баллов или очков с критериями оценки одного из видов речевой деятельности. Для определения уровня сформированности ИКК и отдельных ее компонентов необходимо установить критерии того или иного уровня в терминах иноязычных знаний и умений каждого компонента ИКК.

Содержательная валидность определяется тем, насколько полно и всесторонне задание охватывает учебный материал, для проверки которого оно сконструирован. Содержательная валидность коммуникативно-ориентированных контрольных заданий предполагает наличие связи между требованиями, предъявляемыми в данных заданиях, и современными требованиями к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК).

Конструктивная валидность - это степень обоснованности утверждения о том, что данное задание измеряет типическое свойство или состояние, отображаемое в данном конструкте.

Другой характеристикой контрольного задания является **надежность**, под которой понимается постоянство или устойчивость оценок, получаемых при повторяющихся наблюдениях. Надежность определяется посредством анализа ответов учащихся, полученных дважды в одних тех же условиях. В результате данного анализа уточняются повторяющиеся ошибки и выявляются причины данных ошибок.

При использовании коммуникативно-ориентированных контрольных заданий, направленных на определение уровня сформированности ИКК, **валидность и надежность** вступают в противоречие, так как такого рода задания могут обладать высокой степенью адекватности, но низкой степенью

надежности. Это объясняется тем, что при оценке продуктивных видов речевой деятельности часто закрадывается субъективизм при выставлении оценки.

Если рассматривать вопрос оценки рецептивных умений (чтение и аудирование), то необходимо отметить возможность достаточно объективной оценки, так как экзаменатор сравнивает ответы учащихся с имеющимися у него образцами и ставит отметку в зависимости от процентной соотнесенности задания к итоговой оценке. Здесь, однако, также возникают вопросы, связанные с выделением уровней смысловой переработки информации, которые по разному интерпретируются в количественном и качественном планах, начиная с уровней значения и смысла и заканчивая уровнями текстовой базы, партикуляризованной схемы ситуации, модели ситуации, прагматического взаимодействия.

К заданиям, направленным на проверку продуктивных умений **формальный подход с образцами** не подходит. Здесь необходимы шкалы, состоящие из описания иноязычных знаний и умений в пределах того или иного уровня.

Существует два подхода в представлении критериев оценки уровня сформированности ИКК: **целостный и аналитический**.

Целостный подход помогает экзаменатору оценить ответ учащегося, который направлен на решение какой-либо коммуникативной задачи, исходя из общих характеристик каждого уровня, и соотнести уровень владения ИЯ учащимся с международными уровнями владения ИЯ.

При **аналитическом** подходе к разработке оценочных шкал дается более детализированное описание критериев оценки. Данный подход предполагает наличие определенного количества баллов/очков по каждому из критериев (A.Hughes, 1995). Оценка ответов учащихся одновременно по нескольким критериям позволяет более объективно оценить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Необходимо заметить, что при разработке критериев оценки продуктивных видов речевой деятельности логичнее использовать аналитический подход, а при описании критериев оценки аудирования и чтения - целостный подход.

Есть и иное мнение, в соответствии с которым существующая система оценки ИКК является неэффективной. Авторы данной точки зрения (Н.Н.Нечаев, Е.С.Орлова) полагают, что эксперты Совета Европы считают, что это происходит, во-первых, из-за недостаточной концептуализации и систематичности практики контроля сформированности речевых умений и, во-вторых, из-за смежной интерференции методов тестирования. Решение проблемы специалисты Совета видят в разработке детальной дескриптивной схемы, способной практически концептуализировать использование иностранного языка, компетенции, процесс изучения и обучения и контроля его результатов. Дескрипторы для оценки языковой компетентности рекомендуется формулировать ясно и кратко в позитивной или отрицательной формулировке. При этом шкалы дескрипторов составляются по основным видам речевой деятельности, по стандартным речевым ситуациям, по типам дискурса, по уровню владения и многим другим параметрам. В результате перечень таких дескрипторов для оценки достигнутого или недостигнутого уровня иноязычной речи может представлять собой многотомное издание. Сопоставимость подобной концептуализированной схемы с моделями обучения, действующими в настоящее время в университетах, по мнению авторов не представляется очевидной. Исходя из этого, предлагается использовать только два критерия, оценивающих умение управлять пропозицией (субъектно-предикатными отношениями) и умение контролировать цепочку семантических преобразований, основывающихся на знании, так называемых смысловых инвариантов как идеальных единиц мыслительного кода, обладающих абсолютным универсальным значением. Идея интересная, но в силу отсутствия каталогизации смысловых инвариантов, представляется сложной для практической реализации.

Исходя из вышесказанного, необходимо подчеркнуть, что при разработке шкалы оценки ИКК желательно использование критериев сформированности каждой из субкомпетенций. Эти критерии должны иметь собственную шкалу оценки. Общая

оценка должна ставиться, основываясь на результатах по каждому критерию.

При этом контроль сформированности коммуникативной компетенции должен отвечать ряду требований, а именно, он должен характеризоваться:

1) *открытостью* для учителей и учащихся всех требований, связанных с контролем, с формами его проведения и критериями оценивания;

2) *объективностью* за счет использования стандартизированных форм проверки, в частности – тестов, дающих возможность для однозначного толкования результатов;

3) *инструментальностью*, то есть используемые измерители (контрольные задания) должны быть удобны для проведения проверки и оценивания;

4) *надежностью* за счет полноты проверки (количество заданий должно быть избыточно), а также за счет четкой ориентации заданий на планируемые результаты обучения;

5) *нацеленностью контроля на выявление положительного результата*, то есть того, что знает и умеет школьник (а не на поиски того, что он не знает и не умеет), в первую очередь на решение коммуникативных задач;

6) *ориентированностью контроля прежде всего на проверку достижения каждым учащимся уровня обязательной подготовки по иностранному языку, зафиксированного в стандарте по данному предмету;*

7) *коммуникативным характером формулировок заданий, основой формулировок заданий на коммуникативной значимости текстов, а также оцениванием заданий, исходя из эффективности выполнения коммуникативной задачи.*

В настоящее время разработано достаточно много критериев оценки сформированности ИКК. К примеру, рассматривая вопрос оценки уровня сформированности умений письменной иноязычной речи, можно брать за основу критерии, выделенные Л.Е Кузьминой:

– Содержание оцениваемого письменного текста (соответствие сочинения заданной теме; отсутствие

неоправданного расширения или сужения предложенной темы или "ухода" от нее; наличие основной мысли высказывания и степень ее раскрытия).

– Соблюдение правил организации письменного текста (последовательное и логичное изложение мысли, отсутствие повторов; соответствие письменного сочинения структурно-композиционным правилам организации текста данного функционального типа).

– Соблюдение требуемого уровня официальности/неофициальности письменного общения (соответствие отобранных языковых средств задаче, адресату высказывания и условиям общения; отсутствие неоправданного нарушения стилистического единства текста).

– Обеспечение связности письменного сочинения (наличие связи как внутри предложения между его частями, так и внутри целого текста, между отдельными предложениями письменного высказывания; соразмерность частей письменного текста).

– Самостоятельность, индивидуальный характер, нестандартность письменного сочинения; искренность и эмоциональность выражения своих мыслей.

– Языковое оформление сочинения (вариативность используемых лексико-синтаксических единиц; отсутствие грамматических, орфографических и лексических ошибок в языковом материале).

– Соблюдение требований в отношении а) внешнего вида сочинения (наличие красной строки, полей; использование в рукописном варианте полупечатного шрифта); б) объема письменного произведения, где это необходимо, и в) времени, отводимого для выполнения данного письменного задания (Л.Г.Кузьмина, 1999, с.57).

Естественно, что отбор критериев при таком подходе должен проводиться с учетом требований, предъявляемых к тому или иному типу текста. Так, например, при оценке эссе не представляется целесообразным оценивать уровень официальности, неофициальности и, наоборот, при оценке официального письма не следует учитывать такой критерий как

«индивидуальный характер, нестандартность письменного сочинения; искренность и эмоциональность выражения своих мыслей».

Представляет также определенный интерес шкала оценивания письменных работ, предлагаемая Джереми Хармером и включающая такие критерии-дескрипторы, как содержание, структурная организация, эмоциональное воздействие, стилистический диапазон, лексическая насыщенность, узуальные особенности (каждый из критериев имеет 5-ти бальную шкалу оценки).

В настоящее время разработана также специальная шкала оценивания степени сформированности социокультурной компетенции (В.В. Сафонова и др., 1999).

Анализируя нынешнее состояние дел с оценкой ИКК в РБ, следует отметить то, что ни современный стандарт, ни вузовские и школьные программы не предлагают развернутой системы критериев со своей шкалой оценки степени сформированности ИКК с учетом общеевропейских уровней или же компонентов ИКК.

знать:

- условия и принципы речевого общения;
- основные функциональные типы диалогического высказывания и их структуру: диалог-расспрос, диалог–обмен мнениями, диалог-волеизъявление, диалоги комбинированного типа (расспрос + обмен мнениями и т.п.), полилог (в дискуссии, споре, дебатах, тематической беседе).
- основные функциональные типы монологического высказывания и их структуру (сообщение, описание, повествование, рассуждение, аргументирование);
- лингвистические особенности коммуникативно-ситуативных модально-прагматических разновидностей устной речи, в том числе особенности фонетической вариативности характерной для связной устной речи;
- особенности процесса восприятия устной речи, обусловленные его взаимодействием с продуцированием речи;
- лингвистические особенности жанрово-стилистических разновидностей письменных текстов;

– особенности словарного состава и синтаксической организации письменного текста, обусловленные его функционально-стилистической принадлежностью и коммуникативной направленностью;

– основы коммуникативно-ситуативной и жанрово-стилистической вариативности устной и письменной продуктивной речи;

– семантико-синтаксические особенности словарного состава языка в соответствии с названными сферами общения;

– социокультурные реалии;

– основные особенности межкультурного общения.

уметь:

– использовать иностранный язык в коммуникативной, когнитивной, экспрессивной и других функциях;

– использовать иностранный язык в качестве инструмента профессиональной деятельности;

– осуществлять общение на иностранном языке с представителями других культур;

– адекватно воспринимать на слух аутентичную речь различных коммуникативно-ситуативных и модально-прагматических разновидностей;

– использовать оригинальные произведения письменной речи различной жанрово-стилистической разновидности и коммуникативной направленности для получения актуальной информации, расширения историко-культурологических, страноведческих и профессиональных знаний, для самообразования и совершенствования коммуникативной компетенции;

– оценивать и интерпретировать текстовую информацию, представленную в устной и письменной форме, как средство постижения духовной и материальной культуры;

– строить монологическое высказывание, реализовать диалогическое речевое взаимодействие в ситуациях официального и неофициального общения в пределах тематики курса, адекватно реализуя коммуникативное намерение.

**ФРАЗЕОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА МЛАДШИХ КУРСАХ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

Современные подходы к обучению иностранным языкам предполагают тесное междисциплинарное взаимодействие дидактических принципов и лингвистических дисциплин. Говоря о систематическом обучении студентов основам фразеологии, следует учитывать взаимосвязь таких дисциплин как фразеология и лексикология, фразообразование и словообразование, фразообразование и словообразование, фразеология, когнитология и культурология.

В настоящее время наблюдается становление дискурсивно-когнитивной парадигмы. Когнитивный подход к изучению фразеологических единиц предполагает, что за каждым денотатом фразеологической единицы стоят определенные знания. Дискурсивное мышление непосредственно связано с лингвокогнитивной деятельностью. Дискурсивная природа фразеологизмов связана со спецификой восприятия, познания и интерпретации действительности. Характер ее отображения меняется в зависимости от той или иной языковой картины мира.

Данные положения обусловили подход к разработке модельной программы по учебной дисциплине „Лексикология – фразеология». При составлении программы основными задачами являлось уточнение роли и места фразеологии в языковой картине мира, определение базовых понятий и теоретических положений когнитивного подхода к изучению фразеологии, выявление типов концептов в идиоматике, исследование прагматического аспекта фразеологии.

Интердисциплинарные представления о взаимосвязи знаков косвенно-производной номинации с базовыми когнитивными структурами, а также новое видение механизмов взаимоотношения идиоматики, познания и культуры стали

основой для разработки модельной программы по учебной дисциплине „Лексикология – фразеология» и были положены в основу нового учебника по немецкому языку для младших курсов «От слова к тексту». В учебнике представлены специфика фразеологической номинации и методика работы с фразеологическими единицами различных структурных типов, формируются механизмы раскрытия фразеологического значения, студенты знакомятся с типами фразеологических и лингвострановедческих словарей.

Таким образом, в учебнике «От слова к тексту» реализуются основные положения модельной программы по учебной дисциплине «Лексикология – фразеология» и обеспечивается первичное усвоение теоретических положений курса через систему практических заданий.

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние годы отмечается все возрастающая роль контроля и оценки качества владения иностранными языками как неотъемлемой части рационального построения учебного процесса, имеющего целью формирование коммуникативной компетенции. В связи с этим значительно возрос интерес к разработке моделей контролирующих и обучающих тестов.

В настоящее время в зарубежной и отечественной тестологии четко прослеживаются две тенденции контроля иноязычной продуктивной речи учащихся (коммуникативной компетенции). Первая предполагает **выполнение** учащимися **самой деятельности** (говорения), и их речевое поведение оценивается **непосредственно**; во втором случае его оценка осуществляется **опосредованно**, так как объектами контроля выступают **компоненты деятельности** (языковой материал, отдельные умения). Для непосредственной оценки речевого поведения используются **интегральные** тесты, для опосредованной – как **дискретные** (объект-языковой материал), так и **интегральные** (объект-речевые умения).

В опосредованной и непосредственной формах контроля владения иноязычной коммуникативной компетенцией применяются как **дискретные**, так и **интегральные** тесты. Дискретные тесты имеют преимущества перед интегральными в плане **ограничения времени и оценки результатов** выполнения заданий, однако в качестве объекта контроля они выдвигают лишь **один из компонентов** речевой деятельности.

Интегральные тесты имеют больше преимуществ в отношении **количества параметров текста** (речевых произведений испытуемых), являющихся объектом контроля, тем не менее они значительно **уступают дискретным по временному фактору и системе оценки результатов** выполнения заданий. Это в итоге приводит к утрате ими преимуществ теста как особой формы организации контроля и

приравнивает их к “традиционной”: экзаменатор-экзаменуемый.

Можно предположить, что *оптимальный* вариант оценки уровня владения иноязычной продуктивной речью должен предусматривать *наибольшее количество “объектов” контроля* при *наименьшей затрате времени* и максимальном *упрощении* процедуры. При этом немаловажным фактором является накопление релевантных дескрипторов для построения корпуса критериального оценивания.

АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК КОМПОНЕНТ ПОЗНАНИЯ МИРА И ЧЕЛОВЕКА

Анализ текста – это сложный процесс, требующий наличия определенных навыков и знаний. Текст как объект анализа способен инициировать развитие творческого потенциала студента. Комплексный анализ текста предлагается как курс, завершающий образование студентов-филологов магистратуры. Полученные знания по теории и истории языка, теории и истории литературы, теории текста, поэтике, стилистике, лексикологии, теории грамматики и т. д. являются той теоретической базой, на основе которой становится возможным комплексный анализ текста. Текст рассматривается как единый, динамически развивающийся и, в то же время, внутренне заверченный мир. Основными признаются три следующие задачи курса:

- выработка у студента способности понимания содержания текста и интенции автора;
- выработка у студента способности продуцирования текстов (способность адекватно воспринимать текст и понимать интенцию автора порождает усвоение механизмов и принципов продуцирования текстов);
- формирование у студента критического подхода к тексту, т. е. усвоение навыков оценки текста с филологической точки зрения.

Комплексный анализ текста проводится поэтапно. Выделяется шесть основных уровней анализа: прагматический, содержательно-тематический, лексико-семантический, синтаксический, риторический и идеологический. Переход к каждому последующему уровню анализа не означает исключение из процедуры анализа знаний, полученных в ходе анализа на предыдущих уровнях. Таким образом, комплексным

следует считать лишь такой анализ текста, который проводится с учетом данных всех шести уровней.

Анализу подвергаются как художественные, так и нехудожественные тексты. Предпочтение все же отдается первым. Это объясняется тем, что художественный текст эмоционально действенен. Его значимость становится очевидной, если учесть исключительную роль художественного познания в общей структуре познания мира и человека. К сожалению, очень мало внимания уделяется тексту поэтическому.

Прагматический анализ текста начинается с установления типа отношений между формой текста и его экстралингвистическим окружением, в котором выделяют, в первую очередь, три основных фактора (отправитель, получатель и референт данного текста), влияющих на форму текста и предающих тексту определенную доминирующую функцию. Отправитель определяет цели и задачи текста, выбирает средства выражения и т. п. Получатель интерпретирует текст, испытывает его воздействие (интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое) и пассивно влияет на форму и содержание текста, так как автор текста создает его целенаправленно, учитывая потребность общества в исследовании той или иной темы. Референт влияет на выбор формы текста.

Анализируются также экстралингвистические факторы вторичного значения: канал передачи текста (пресса, книга, радио и т. д.); ситуация, в рамках которой происходит передача текста (физический, визуальный, сонорный контакт, а также односторонность или двусторонность контакта).

На прагматическом уровне анализа текста проводится типологизация текстов. Тексты подразделяются на художественные и нехудожественные. Первые, в свою очередь, подразделяются на типы по родо-жанровым признакам. Вторые имеют свою типологию. Выделяется доминирующая функция текста и форма его репрезентации, под которой понимается лингвистическая форма передачи информации (экспрессивная, информативная, нарративная, дескриптивная и т. д.)

Прагматический анализ текста ставит перед студентом задачу определения глобального отношения отправителя к тексту, т. е. определения «ви́дения» для художественных текстов и «авторской модальности» для текстов нехудожественных.

Прагматический анализ предусматривает определение сферы функционирования текста. Учитывая социальную организацию общества, выделяют пять основных сфер функционирования текста:

- частную сферу (бытовые диалоги, дискуссии, личная переписка, личные дневники и т. д.);
- культурную сферу (тексты морального, религиозного и эстетического значения);
- социальную сферу (тексты, связанные с трудовой деятельностью человека и тексты, регламентирующие социальные отношения в обществе);
- политическую сферу (тексты политических выступлений, манифестов и т. п.);
- государственную сферу (Конституция, законы, нормативные акты и т. п.).

Анализ сфер функционирования текстов подтверждает факт наличия интерактивности между текстом и обществом, с одной стороны, и факт зависимости формы текста от сфер его функционирования, с другой стороны.

1. Тематический анализ текста связан с исследованием единства темы, с определением главной и второстепенных тем. В ходе анализа используются схемы актуального членения, определяется тип развития темы (прогрессивный, линейный и т.д.), анализируются сигналы связи. Конечной целью анализа является доказательство информационного единства текста. Анализ проводится на уровне микротем монотематичных межфразовых единств, а затем на уровне макротем, развивающихся в тексте. Студенты учатся выделять ключевые слова и определять их значимость. Когерентность художественных текстов анализируется с учетом трех факторов: пространства (внешний воображаемый мир, сознание персонажа

и т.д.); времени (последовательное/непоследовательное, замедленное/убыстренное и т. д.); действующих лиц.

2. Семантический анализ текста требует от студента глубоких знаний таких основополагающих для семантики понятий как знак, слово и его функции, функционально-семантическое поле, коннотация, повторная номинация, синонимия и т. д. На семантическом уровне анализируется лексика автора, которая всегда носит личностный характер, но подчинена интенции автора. Используя различные пласты лексики языка (диалектизмы, заимствования, архаизмы и т. п.), автор преследует определенную цель – представить читателю яркую картину происходящего, приблизить читателя к псевдо-реальной жизни воображаемых персонажей, если речь идет о тексте художественном, или соблюсти традиционно-принятые формы написания определенных типов текстов, если речь идет о текстах нехудожественных.

3. Синтаксический анализ текста посвящен выявлению когезии текста, проявляющейся через внешние структурные показатели, а также через формальную зависимость компонентов текста. Выделяются формальные единицы текста, их соположение, типы коннекторов. Определяется тип структурной связи и ее направленность. Рассматриваются формы и виды когезии, которые напрямую зависят от принадлежности текста к определенному языковому стилю.

В ходе синтаксического анализа не следует забывать о том, что структурная связность текста неразрывно связана с его тематической целостностью. Оба эти признака текста накладываются друг на друга и вместе принимают участие в создании текста.

Риторический анализ текста рассматривает текст как функционально-стилевую категорию. Прежде всего, анализируется функционально-стилевая ориентация текста, т. е. устанавливается принадлежность текста к определенному языковому стилю, причем учитываются как экстралингвистические показатели, так и собственно языковые. Проводится подробный стилистический анализ текста, т. е. исследуются микроструктурные и макроструктурные стилистические фигуры по терминологии Ж. Молиние.

Выявляются те выразительные средства всех уровней текста, которым автор текста отдает предпочтение.

На идеологическом уровне анализа текста исследуется идеологический контекст, в рамках которого тот или иной текст создавался. Анализируются многообразные связи текста с внеязыковой действительностью: общественной жизнью, религией, культурой и т. д. Студент должен найти ответ на множество вопросов: Кому адресован текст? Какая социальная группа является «получателем»? В какой политической ситуации текст создавался? Почему автор выбрал именно такую форму презентации информации? и т. д.

Кроме того, анализируется композиция текста, его графическое оформление, заголовок, подзаголовки, эпиграфы и другие явления, относящиеся к паратексту.

Т.И. ГРИБАНОВА

доцент кафедры грамматики и истории английского языка
факультета Гуманитарных и прикладных наук
МГЛУ

СИСТЕМНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В последнее время отмечается рост объективных требований в области реализации языковой политики, что особо остро поднимает проблему системного подхода к обучению иностранному языку. Переосмысление содержания и форм обучения вызвано целым рядом причин:

- ростом возможностей доступа к учебным материалам (в том числе и зарубежным) как для преподавателя, так обучающегося,
- расширением областей применения языка и технических возможностей поиска информации,
- возможностью общения с носителями языка напрямую и посредством Интернета,
- присоединением России к Болонскому процессу и необходимостью соответствия уровня владения языком международным стандартам,
- необходимостью владения иностранным языком не только в процессе повседневного общения, но и сфере профессиональной коммуникации,
- повышением требований к специалистам, работающим в приоритетных областях народного хозяйства, в частности в области науки и образования.

Важно отметить, что системный подход к изучению языка предполагает не только комплексность преподавания и изучения языкового материала, но и единство цели и содержания (что обеспечивает условия для успешного формирования комплекса межкультурных коммуникативных компетенций), а также учет таких факторов, как тип учебного заведения, технические

возможности процесса обучения, уровень знаний и мотивации обучающихся и их профессиональные цели.

Помимо вышеперечисленного системный подход к изучению языка подразумевает системность изучения его отдельных аспектов, в т.ч. грамматики, особенностью которой является то, что арсенал грамматических средств поддается четкой инвентаризации и кодификации и может быть представлен рядом категорий, представляющих собой тесно связанное единство.

Рациональность и эффективность данного подхода к изучению и преподаванию грамматики в языковом вузе обусловлены оптимальным сочетанием целей обучения, его содержания и требованиями общества к уровню профессиональной подготовки выпускников языкового вуза.

В нашем случае овладение иностранным языком идет преимущественно вне пределов страны изучаемого языка. Следовательно – это "управляемый (институционально организованный) процесс", при котором язык выступает как "средство образования, воспитания и обучения с ярко выраженной направленностью на перспективу, как средство вторичной социализации"¹

Говоря о типе учебного заведения, мы имеем в виду языковой вуз, что предполагает высокий уровень как преподавательского мастерства, так и базовой подготовки студентов. Ожидаемый уровень обучающегося при поступлении – А2 (допороговый)/В1(пороговый). После завершения трехлетнего курса практической грамматики он повышается до уровня В2 (пороговый продвинутый) /С1 (уровень профессионального владения). После овладения теоретическими основами грамматики английского языка студент достигает уровня С1/С2 (владение языком в совершенстве).

Студент языкового вуза, выбрав своей будущей специальностью лингвистику и межкультурную коммуникацию, отличается высокой мотивацией, он изначально ориентирован

¹ Гальскова Н.И., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Изд. центр | «Академия», 2007.- с.47

на серьезное системное изучение языка. При этом его профессиональным целям отвечает именно языковой вуз, с его поаспектным характером преподавания иностранного языка (в том числе грамматики) во всей полноте навыков оперирования языковым материалом и формированием умений в сфере различных видов речевой деятельности.

Как отмечалось выше, основная цель обучения иностранному языку – формирование способности к межкультурной коммуникации, что, с точки зрения многих лингводидактов, «исключает примат в учебном процессе грамматической прогрессии, подавлявшей до недавнего времени все другие аспекты изучения иностранного языка, в ущерб удовлетворению коммуникативных потребностей учащихся. Овладение ими языковым материалом не является самоцелью»². В пользу данного положения приводятся следующие аргументы³:

- Человек овладевает родным языком, не изучая правил.
- Носители языка допускают грамматические ошибки.
- Объяснение грамматики в справочниках строится с использованием сложной терминологии.
- Обучение грамматики в отрыве от реальных коммуникативных ситуаций мало что дает для формирования реальной грамматической грамотности.
- Даже в системе международных экзаменов требования к уровню сформированности грамматических навыков не занимает такого большого места и не контролируются так жестко, как в отечественной практике обучения иностранному языку, где грамматика является мерилем грамотности и успешности владения иностранным языком.

Однако всем этим доводам можно противопоставить следующее:

- только многолетнее системное изучение родного языка позволяет его носителям писать и говорить грамотно и образно.

² Гальскова Н.И., Гез Н.И., 2007. –с.132

³ Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам.- М.:Просвещение, 2006.- с.109

При этом лишь правильно оформленная речь должна служить эталоном социального поведения в современном обществе.

- в отечественной школе методики одним из основных подходов к обучению давно является так называемый "вывод в речь", или иными словами коммуникативный подход, в современной терминологии – формирование коммуникативной компетенции.

- анализ содержания международных экзаменов разного уровня сложности и подготовительных материалов к ним позволяет сказать, что требования к знанию "language structure" (структуры языка) очень высоки. Они предполагают не только знание оттенков значений грамматических форм, но и стилистическую окраску выбранного грамматического средства, включая владение грамматической синонимией.

- человек, выбравший лингвистику сферой своей профессиональной деятельности должен в совершенстве знать ее международный профессиональный язык и владеть навыками устной и письменной речи в сфере профессионального общения.

в языковом вузе особое значение приобретает поиск оптимального соотношения правильности и беглости. Учитывая то, что конечной целью является достижение уровня С1, нельзя отказываться от критерия правильности, что, впрочем, допускает незначительные оговорки, не препятствующие адекватной коммуникации.

При этом предполагается изучение грамматического материала от простого к сложному, установление связей как внутри него самого, так и сопоставлении его с комплексом других языковых средств. Это, в свою очередь, требует сочетания комбинированных подходов к преподаванию грамматики, а именно эксплицитного и имплицитного, индуктивного и дедуктивного, последовательного и концентрического.

Традиционно отбор содержания языкового материала подразделяется на продуктивный и рецептивный в зависимости от уровня обучающихся и типа учебного заведения, при этом учитываются принципы необходимости, достаточности и доступности. Однако, учитывая специфику преподавания

иностранного языка в языковом вузе, подобное разделение представляется нерациональным.

С одной стороны, в зависимости от цели занятия, уровня обучающихся и этапа обучения один и тот же грамматический материал может рассматриваться как продуктивный, так и рецептивный.

С другой стороны, студенты языкового вуза, будущие профессионалы в области лингвистики и межкультурной коммуникации, должны владеть всем объемом материала, чтобы в будущем быть самым способными вычленять продуктивный и рецептивный материал в зависимости от поставленных целей и задач.

Так, на начальном этапе обучения грамматике иностранного языка в языковом вузе рекомендуется использовать развернутые предложения в контекстах, которые также допускают употребление неличных форм глагола, при этом подчеркивается принадлежность последних к книжно-письменному стилю. В свою очередь на продвинутом этапе употребление неличных форм всячески поощряется, в частности, как средства компрессии текста. Их использование желательно при письменном изложении результатов собственной научно-исследовательской работы, написании эссе и т.п. Следовательно, в процессе обучения студенты овладевают набором синонимических средств, выбор которых зависит от сферы общения и других условий коммуникации. Такое постепенное продвижение от простого к сложному, от детализированного описания к обобщению с учетом знаний, полученных в области грамматики, лексикологии и стилистики, в конечном итоге позволяет овладеть системой языковых средств общения, и значит достичь профессионального уровня формирования коммуникативных компетенций.

Содержание обучения иностранному языку, в свою очередь, определяет выбор подхода к преподаванию грамматики как неотъемлемой части содержания обучения иностранному языку и формирования лингвистической компетенции.

Традиционно в процессе преподавания грамматики иностранного языка выбирают один из двух подходов – концентрический или последовательный. В рассматриваемом

случае (в связи с комплексностью поставленных задач) невозможно ограничиться одним из указанных вариантов. Последовательное изучение морфологии, а затем синтаксиса позволяет рассмотреть уже изученные явления на более высоком уровне. А использование элементов концентрического подхода обеспечивает глубокое понимание того или иного грамматического явления во всей полноте.

В языковом вузе грамматика рассматривается не только как средство реализации речевого общения, но и как цель обучения. Преподавание грамматики не ограничивается преподаванием одного учебного курса, а пронизывает весь период обучения будущих лингвистов, плавно переходя от практического курса к изучению теоретических основ.

Формирование профессионального уровня владения иностранным языком предполагает преподавание грамматики в системе с целью овладения всем комплексом коммуникативных компетенций с их последующим эффективным использованием в профессиональной деятельности. В данной статье мы придерживаемся классификации, предложенной в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка»⁴. При этом достигнутый результат находит свое выражение не только в сформированности **лингвистической компетенции**, но также социолингвистической и прагматической компетенций, которые являются составной частью межкультурной коммуникативной компетенции (МКК). В рамках лингвистической компетенции в частности рассматриваются такие понятия, как

- лексическая компетенция
- грамматическая компетенция
- семантическая компетенция и другие.

Системное изучение грамматики, т.е. овладение языковыми средствами общения, способствует формированию грамматической компетенции.

⁴ *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.* Страсбург, 2001.- М.: МГЛУ, 2005.-с.98-124.

При этом авторы «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» предостерегают от механического воспроизведения заученных образцов и подчеркивают важности осознанности выбора теории для практических целей.

Обучение грамматике также способствует формированию лексической компетенции, которая подразумевает знание словарного состава, включающего не только лексические, но и грамматические элементы (понимаемые как закрытые классы слов: артикли, типы местоимений, предлоги и союзы, вспомогательные глаголы и т.д.), а также способность использования их в речи.

Не менее важным компонентом лингвистической компетенции является семантическая компетенция, предполагающая знание возможных способов выражения определенного значения и умение их использовать. Формирование семантической компетенции включает изучение грамматической семантики, которая в свою очередь изучает значение грамматических форм, категорий, структур и процессов. Такой комплексный подход обеспечивает обучающемуся неограниченные возможности построения речевых высказываний с учетом ситуации общения, речевого регистра и других экстралингвистических параметров, что говорит о сформированности других элементов МКК, а именно

- социологической компетенции,
- прагматической компетенции.

Системное изучение грамматики ведется с учетом социокультурных различий языковых средств выражения различных значений. Это может касаться способов выражения несогласия и запрета, использование выражений, смягчающих категоричность (расчлененные вопросы). При изучении регистров общения обучение строится от нейтрального к более формальному или фамильярному, при этом обучающийся должен четко понимать стилистическую окраску и возможные социальные последствия использования того или иного варианта.

Следовательно, студент языкового вуза, где преподавание грамматики ведется системно, способен ориентироваться в

социальной ситуации и при необходимости управлять ею, что является свидетельством глубокого овладения иностранным языком или иными словами сформированности социологической компетенции. Это помогает распознавать языковые особенности собеседника с т. зр. его социальной и этнической принадлежности, рода занятий и пр., что отражается на всех уровнях языка, включая грамматический.

Одной из составляющих социологической компетенции можно считать овладение национально-культурной спецификой стран изучаемого языка (для английского языка это – Великобритания, США, Австралия, Канада и др.), что дает возможность успешного построения речевого и неречевого поведения. Примером может служить осознанный выбор пользователем языка форм в зависимости от регионального варианта английского языка. Так в американском английском Present Perfect не является единственно возможной формой для выражения завершенного действия, связанного с настоящим. (Наряду с вышеупомянутой формой часто используется форма Past Indefinite.) В данном случае речь идет лишь о частотности употребления, тогда как в ряде других случаев можно говорить о различии нормативных вариантов. Сравним употребление форм нереальности в следующем случае.

It's necessary that you **should do** it. (норма для британского варианта английского языка)

It's necessary that you **do** it. (норма для американского варианта английского языка и принадлежность к формальному стилю в британском варианте)

Знание грамматического материала и умение осуществлять осознанный выбор варианта с учетом социокультурных особенностей дает возможность упорядочивать связный текст с учетом логики, стиля и регистра, задавать вопросы и отвечать на них, выражать модальные значения, выражать согласие/несогласие, удовлетворять требованиям целостности и связности, т.е. использовать средства связи (когезии) в тексте и т.д. – иными словами овладеть **прагматической компетенцией**.

В конечном итоге преподавание грамматики призвано обеспечить обучающегося набором языковых средств и умений

правильно конструировать и интерпретировать связный текст, а именно формировать **дискурсивную компетенцию** для эффективной межкультурной коммуникации.

Уровень владения компетенциями дискурса и схематического построения речи, а также функциональной компетенцией (как составляющими прагматической компетенции) напрямую зависит от успешности реализации системного подхода при обучении иностранному языку во всем его многообразии, включая грамматический аспект.

В свою очередь, понимание системы языка и ее закономерностей обеспечивает реализацию **стратегической компетенции**, направленной на формирование умения компенсировать при необходимости недостаток развития лингвистической, социальной и прагматической компетенций с целью сохранения смысла высказывания и обеспечения успешной коммуникации.

Таким образом, системный подход к преподаванию грамматики в языковом вузе в свете формирования межкультурной коммуникативной компетенции отвечает интересам как отдельного пользователя иностранным языком, так и всего общества в целом, способствуя развитию профессионального отношения к своей деятельности, а также ускорению интеграционных процессов в мировую экономику.

Э. НИНУА
проф., Тбилисский гос. университет
им. И. Чавчавадзе

ТЕСТ КАК ФОРМА НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

На фоне современных реформаторских процессов в системе университетского образования трудно переоценить значение такой важной проблемы, какой является проблема тестирования. Переход к европейским стандартам системы высшего образования в обязательном порядке предполагает активизацию процесса совершенствования методики научной организации педагогического контроля, а этот процесс непосредственно связан с освоением новейших достижений в области тестовых технологий. Именно поэтому создание надёжных автоматизированных контрольно-обучающих программ (АКОП) является одной из приоритетных областей в реформаторской политике грузинской высшей школы.

Важность указанной проблемы в бывших советских республиках обусловлена ещё и тем обстоятельством, что советская педагогика, вплоть до 80-х годов игнорировавшая само понятие «тест», лишь к началу 90-х вплотную занялась проблемой тестирования и начала революционным путём постигать основы тестовых технологий. Отсутствие в данной области достаточного количества квалифицированных специалистов привело к тому, что создаваемая в то время продукция зачастую являла собой либо плагиат западных образцов, либо не тесты, а псевдотесты. При этом следует отметить, что тест, как форма педагогического контроля, чрезвычайно чувствителен к малейшим отклонениям от нормативного обращения с ним и легко превращается из совершенной контрольно-обучающей программы в негативное явление, порождающее не знание, а псевдознание. Тем самым, особую важность приобретает вопрос повышения уровня компетентности людей, призванных заниматься проблемами тестового контроля.

Компетенция в области автоматизированных контрольно-обучающих программ предполагает, прежде всего, формирование и развитие способности ответить, главным образом, на три вопроса: 1) Как структурировать учебный материал и преобразовать его в материал тестовый? 2) Как построить тестовые задания? 3) Как проанализировать и обработать результаты теста?

Последовательность ответов на поставленные вопросы фактически воспроизводит весь циклический механизм процесса тестирования. Особую актуальность приобретает при этом этап статистической обработки результатов теста, ибо даже при наличии самых передовых компьютерных программ по обработке статистических данных без чёткого понимания цели статистического анализа, знания последовательности аналитических процедур трудно рассчитывать на успех в деле создания научно обоснованных тестовых систем. Каждый вуз будет решать эту проблему по-своему. Тбилисский государственный университет им. И. Чавчавадзе видит решение данной проблемы в создании рабочих групп по развитию и обеспечению качества АКОП, в состав которых вошли бы специалисты по соответствующим учебным дисциплинам (модульный компонент), методисты и программисты.

Для того, чтобы определить научную сущность тестового контроля, необходимо, прежде всего, ответить на вопрос, что такое *те ст* и чем он отличается от *нетекста*.

Современная педагогическая наука рассматривает *тест* как *контрольно-обучающую систему коррелируемых заданий специфической формы, возрастающей трудности, позволяющих качественно оценить структуру и измерить уровень знаний, умений и навыков испытуемых* (в нашем случае – студентов). Исходя из этого, не трудно сделать вывод, что всякий другой набор заданий, который будет исключать их корреляцию, специфичность формы и нарушать принцип возрастания трудности, не сможет качественно оценить структуру и измерить уровень знаний студентов, а следовательно, и не будет являться тестом.

За каждым из указанных параметров теста стоит сложная система понятий, для расшифровки которой требуются специальные знания.

Так, тест является не только контролирующей, но и обучающей программой. Грамотно, научно организованный тестовый контроль позволяет корректировать соотношение логики изложения и логики восприятия учащихся, повысить эффективность и мотивированность обучения. При этом тест выявляет не только уровень, но и структуру знаний, к тому же не только знаний, но и незнаний, что гораздо важнее для ликвидации пробелов. Кроме этого, научно организованный контроль стимулирует развитие новых методов обучения.

Системность тестовых заданий определяется на основе расчёта коэффициента их корреляции, для чего применяются специальные модели математической оценки качества как теста в целом, так и его отдельных компонентов. С этой целью проводится ряд процедур, предусматривающих применение специальной системы статистических методов анализа данных тестирования и предполагающих следующие этапы: описание результатов теста, моделирование полученных результатов анализа (составление профильных векторов, гистограмм, матриц и т.д.), интерпретация эмпирических данных в целях подтверждения/отрицания гипотезы по поводу работоспособности тестовой системы.

Что же даёт нам статистика во всём этом процессе?

1. Статистика берёт на себя задачу сопоставления гипотетических моделей, тестовых гипотез (ожиданий) с реальными данными (функция посредничества) и предоставляет результаты этого сопоставления в виде организованной информации, иными словами, определяет точность предсказаний, оценивает правильность гипотезы, обеспечивая учёт факторов, влияющих на её надёжность. Самые современные методы статистики позволяют ей даже стать инструментом формирования самой гипотезы, а потом уже осуществлять традиционную процедуру обработки данных. Статистика определяет степень и характер корреляции тестовых заданий, проверяет надёжность теста.
2. С помощью статистических методов анализа может регулироваться диапазон ошибки при научном обосновании

тестового контроля, исследоваться истинность/ложность корреляции между причинами и следствиями ошибок при самом тестировании, ибо число верно выполняемых заданий не даёт объективной картины - влияет также вид заданий, их равноценность.

3. Статистика учит, что надо делать для достижения объективности оценки: устанавливает зависимость между абсолютной и относительной частотностью выполнения/невыполнения заданий, определяет коэффициент их трудности, обосновывает учёт ценности заданий, включение заданий с высокой/низкой степенью выполняемости (в зависимости от цели, времени, статуса тестирования), ибо результат теста – это сложная система взаимодействия теста с испытуемым, и не всегда количество выполненных заданий определяет успех всего процесса тестирования.

Таким образом, чтобы определить эффективность работы с тем или иным тестом, не достаточно выставить баллы за его выполнение: подлинная работа над тестом, выявление его соответствия целям всего процесса обучения начинается именно с анализа результатов тестирования.

В зависимости от цели теста и структуры учебного материала как объекта контроля (так же устанавливаемой на основе математических методов конструирования алгоритма) определяется *форма тестовых заданий*, наилучшим образом выражающая содержание контролируемого объекта.

Традиционно тестовые задания могут иметь следующие универсальные формы: *закрытые задания, открытые задания, задания на соответствие и задания на установление последовательности (алгоритмизация)*. Каждая из этих форм имеет большое количество реализаций, специализированных в зависимости от области знаний и структуры учебного материала. Каждая из указанных форм имеет свои достоинства и недостатки.

I. *Закрытые задания* - традиционная форма тестовых заданий, созданная в начале XX века в США и известная также под названием Multiple Choice. Задание предполагает выбор единственно правильного ответа из нескольких готовых альтернативных вариантов.

Основными достоинствами данной формы заданий являются их *неёмкость по времени* и *удобность для оценивания баллами*. Главным недостатком же закрытых заданий выступает *возможность догадки*, что грозит заменой знаний на псевдознания. Вероятность догадки зависит от количества альтернатив, бесконечно увеличивать которое однако невозможно: оптимальное количество предлагаемых альтернативных вариантов ответа может составлять максимум 4-5, ибо их подбор является делом достаточно сложным и регулируется определёнными критериями – альтернативы должны быть правдоподобными, каждая из них должна «работать» и по принципу различного типа схожести «сбивать с толку» испытуемых. При этом следует учесть, что сбивающие альтернативы не рекомендуется применять в процессе обучения, то есть в тестах с преимущественно обучающей методической направленностью – им должно отдаваться предпочтение при окончательном тестировании, ибо возникает опасность запоминания неправильной информации.

II. Характерной особенностью *открытых заданий* является отсутствие альтернатив – контролируемая информация формулируется самими испытуемыми. Достоинствами открытых заданий являются невозможность догадки и репродуктивный характер действий испытуемых, существенными недостатками же - ёмкость заданий по времени и сложность при оценивании баллами, главным образом, по причине отсутствия точных единиц измерения.

III. *Задания на соответствие* устанавливают связь как между элементом и системой в рамках контролируемого материала, так и между самими элементами. Обязательным условием является введение обобщающих категорий для каждой группы элементов. Задания данного типа ориентированы на структурирование знаний испытуемых, чем и отличаются от заданий Multiple Choice, несмотря на общий для обеих форм принцип выборочности альтернатив. Во избежание однозначности последних ответов количество одного из сопоставляемых рядов элементов должно превышать количество другого (асимметрия сопоставляемых компонентов).

Главным недостатком данного вида тестовых заданий является наличие двух типов ценника:

- 1 балл за целое задание,
- 1 балл за каждое подзадание.

Проблема, которая при этом возникает, связана с тем, что большое количество баллов за одно задание может повлиять на результаты теста. Это обстоятельство необходимо учитывать при создании теста и по возможности применять первый ценник.

IV. *Задания на установление последовательности (алгоритмизация)* так же ориентированы на структуризацию знаний испытуемых и предусматривают такие действия при обработке учебного материала, как схематизация, табуларизация, перечень явлений/элементов в их системной последовательности. Всё задание оценивается 1 баллом.

Формы заданий образуют форму теста, которая может быть *гомогенной* (все задания одной формы) и *гетерогенной* (задания разных форм). В целом при составлении теста рекомендуется стремиться к открытой форме заданий, которая более трудна и менее погрешна.

Проблема *последовательности* заданий в тесте тесно связана с проблемой учёта *трудности* задания как синонима его *решаемости* и как основного условия при составлении теста. Коэффициент трудности заданий рассчитывается по специальным математическим формулам, после чего производится сортировка самих заданий по восходящему принципу.

В процессе выработки общего плана теста количество заданий должно быть как минимум в два раза больше запланированного числа, ибо не все предлагаемые задания окажутся «работоспособными» в той мере, в какой это предполагается первоначально: некоторые задания окажутся слишком лёгкими, другие, наоборот, более трудными, чем ожидалось; одни окажутся более информативными, другие – менее [2,88].

В результате расположения тестовых заданий по принципу возрастающей трудности они приобретают дифференцирующую

способность, то есть дифференцируют уровни знаний студентов поэтапно: очень слабые, слабые, средние, выше средних и т.д. При этом начальное задание может отсеять 1-2% испытуемых. Второе задание так же должно остановить определённый процент тестируемых. Конечным же должно быть такое задание, которое выполняется 1-2-мя студентами. Желательно наличие хоть одного задания, перед которым остановится хоть 1 студент. Тем самым устанавливаются нижний и верхний пороги трудности заданий. После анализа результатов теста убираются те задания, которые выполняются всеми студентами, но остаётся хотя бы одно очень сложное задание для стимулирования сильных студентов.

Последовательность заданий является структурообразующим признаком теста. В соответствии с основными положениями классической теории тестирования нормативное распределение заданий в хорошо составленном тесте предполагает приблизительно трехкратное превышение количества заданий средней трудности над количеством заданий пониженной и повышенной трудности. При этом схема распределения заданий разного уровня трудности может представлять собой так наз. *положительный эксцесс* - лёгкие задания располагаются слева, трудные справа, задания же средней трудности в середине (нормальная кривая отлаженного теста), в то время как нарушение последовательности заданий средней трудности в результате вторжения в их ряд заданий иной категории образует модель *отрицательного эксцесса*, исправление которого производится путём замены заданий-нарушителей заданиями соответствующей категории. Одновременно чрезмерное разрастание зоны лёгких или трудных заданий свидетельствует об асимметрии структуры теста, в целях выравнивания которой следует отрегулировать нормативные пропорции.

Принцип последовательности заданий по трудности обеспечивает так наз. *правильный профиль* структуры теста, то есть соответствие между коэффициентом трудности заданий и уровнем знаний студентов. Однако иногда случается парадокс: студент решает последние задания, но не решает первые. Тем самым образуется *извращённый профиль*, который нарушает

естественную логику построения теста. Тестовая технология не должна создавать условия для её возникновения.

Тут же следует отметить, что современная теория тестов отрицает принцип усреднённости классической теории и предпочитает принцип возрастающей трудности заданий по круто устремлённой вверх кривой.

Качественно оценить структуру и уровень знаний студентов возможно лишь с помощью теста, который обладает такой ценностной характеристикой, как *валидность*. Валидность предполагает адекватность теста цели контроля и содержанию контролируемого материала и обеспечивается специфическими методами его валидизации. Прежде всего, это повышение коэффициента валидности тестовых заданий, рассчитываемого по результатам их корреляционного анализа и определяющего, сколько полезной информации несёт задание относительно общей суммы баллов.

Точность измерения знаний обеспечивается степенью *надёжности* теста, хотя само понятие измерения знаний, особенно в гуманитарных науках, очень проблематично по причине отсутствия точной единицы измерения. Эту проблему опять таки решает математика. По специальным формулам и схемам рассчитывается коэффициент надёжности как отдельных заданий, так и теста в целом. Устанавливается так наз. *индекс настороженности* как показатель надёжности теста. Исключаются ненадёжные задания при равенстве двух других показателей – валидности и объективности. Чем выше надёжность теста, тем меньше ошибка измерения. Точность измерения знаний гарантирует презумпцию невиновности испытуемого и презумпцию виновности задания. Статистика помогает установить коридор, интервал, в котором колеблется *истинность балла* – так наз. *доверительный интервал*, при установлении которого используются такие статистические расчётные единицы, как *стандартная ошибка измерения*, *стандартное отклонение*. Если доверительный интервал (коридор) велик, то следует заменить задание, повысить его надёжность. Где стандартная ошибка измерения меньше, тот тест лучше.

Важную роль в повышении надёжности теста играет выбор оптимального времени его выполнения – чем меньше, тем лучше. Максимальное время теста – не более 1,5 часа. Оптимальный вариант – 15-20-30 минут.

Т.о., современные тесты представляют собой автоматизированные контрольно-обучающие программы, создание которых требует большого труда. Не случайно по установленным стандартам 1 час работы студента по тестовой программе соотносится с 200 часами работы преподавателя (вместе со статистической обработкой программы).

На фоне критики классической теории тестирования основными достижениями современной науки в области тестовых технологий следует рассматривать:

1. обеспечение с самого начала учёта индивидуальных особенностей учащихся с целью увеличения объёма усвоения материала по принципу посильности;

2. идею адаптированного тестирования, предусматривающего дифференцированные задания для студентов разного уровня подготовленности;

3. нахождение величины стандартной ошибки для каждого испытуемого;

4. создание параллельных тестов – абсолютно одинаковых по типу и степени трудности заданий различного наполнения;

5. отказ от усреднённости заданий по всему количеству испытуемых, которые полезны, но не достаточны с точки зрения измерения; определение дифференциальной способности задания оценивать уровень знаний в зависимости от уровня подготовленности испытуемых;

6. оценка эффективности задания применительно к измерению уровня знаний каждого испытуемого;

7. возможность объективного измерения уровня знаний испытуемых по индивидуальному баллу;

8. возможность определения, насколько один испытуемый сильнее другого;

9. независимость трудности задания от уровня подготовленности группы. Основная идея: Равное изменение

трудности задания теста должно вызывать такие же изменения в измерении уровня знаний испытуемого;

10. гарантия устойчивого значения параметров трудности задания: реализация идеи независимости уровня знаний от трудности заданий обеспечивает возможность создания библиотеки заданий для постоянного контингента.

Исходя из основных функций педагогического контроля знаний испытуемых, современная теория тестирования опирается на новейшие методы обоснования оценок и педагогических измерений, развываясь, в целом, в двух направлениях:

- разработки новейших автоматизированных контрольно-обучающих программ,
- создания новых форм и методов оценки вместе с развитием уже существующих.

Всё вышесказанное касается внутритестовой структуры знаний, которая в целом гораздо шире. Поэтому контролю подлежит также межтестовая структура знаний на основе разных тестов.

Литература

1. Аванесов В.С. *Тесты в социологическом исследовании*. М.: Наука. 1982.

2. Аванесов В.С. *Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе*. М.: Изд. МИСиС. 1989.

3. Гласс Дж., Стэнли Дж. *Статистические методы в педагогике и психологии*. М.: Прогресс. 1976.

4. Зайдель А.Н. *Элементарные оценки ошибок измерений*. Л.: Наука. 1968.

5. Hüllen, W.; Rother, A. *Glossar zur Testkunde*. In: Schrand, H. (Hrsg.): *Testen. Probleme der objektiven Leistungsmessung im neusprachlichen Unterricht*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing. 1973. S. 111-120.

6. Kleber, E. *Tests in der Schule. Instrumente zur Gewinnung diagnostischer Informationen zur Lernsteuerung und Lernkontrolle*. München/Basel: Ernst Reinhard Verlag. 1979.

7. Rütter, Th. *Formen der Testaufgabe*. Eine Einführung für didaktische Zwecke. München: Beck. 1973.

8. Valette, R. *Lernzielorientiertes Testen*. In: Schrand, H. (Hrsg.): *Testen. Probleme der objektiven Leistungsmessung im neusprachlichen Unterricht*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing. 1973. S. 61-80.

ЛУСИНЕ ФЛДЖЯН
кандидат наук, доцент
ЕГЛУ

О ГАРМОНИЗАЦИИ РАЗНОНАПРАВЛЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Лингвистическое образование на современном этапе должно совмещать использование разнонаправленных методик: с одной стороны, необходимо создание поликультурной среды среди учащихся, которая должна способствовать успешному диалогу языков и культур, с другой, освоение иностранных языков и культур не должно осуществляться за счет вытеснения родного языка. Разнонаправленность программ не ограничивается только оппозицией “родной язык – иностранные языки”, она должна также учитывать сочетание традиционных и инновационных программ. В итоге, единая концепция языкового образования должно быть основана не на аксиональности и изолированности отдельных программ, а на новых методиках, учитывающих все эти факторы в едином контексте.

На смену изучения языков должен придти новый принцип “соизучения языков и их сопредоавания языков”(П.А. Бодонь), который предполагает формирование новой многоязычной компетенции, суть которой заключается в том, что у учащегося формируется навык одновременного функционирования различных автономных языковых систем, допускающих полное переключение с языка на язык в достаточно усвоенных сферах общения (Т.Д. Кузнецова).

Параллельно с мультилингвальностью, современные языковые программы должны интегрировать изучение родного языка и культуры в общий контекст изучения иностранных языков, то есть, тематика программы по языкам должна способствовать, прежде всего, распространению культурных, языковых и социальных ценностей родного языка и культуры. Программа, основанная на кооперации языков и культур, несомненно является эффективным способом, способствующим

успешному формированию навыков межкультурной коммуникации.

Сочетание традиционных и электронных методов обучения является другой стороной парадигмы лингвистического образования. На сегодняшний день разработано множество программ, использующих компьютерные технологии в процессе изучения иностранных языков, однако, к сожалению, прикладные программы не полностью учитывают традиционные аудиторные формы изучения языков.

Из вышеизложенного становится очевидно, что новый акцент должен ставиться именно на успешном использовании разнонаправленных программ, которые призваны гармонизировать лингвистическое образование, тем самым, способствуя минимизированию усилий учащихся в овладении одновременно несколькими языками и культурами.

С.А. ВОЛИНА
зав. кафедрой 2-го иностранного языка
педагогических факультетов
МГЛУ

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

При современном / инновационном подходе к обучению / изучению любого иностранного языка необходима целостная система компетенций, которые должны стать результатом обучения / изучения иностранного языка.

Такая система предполагает наличие уровней владения языком и инструментарий, позволяющий учащимся определить свой уровень владения языком.

Обязательным условием системы компетенций является коммуникативный подход и включение всех видов речевой деятельности.

В документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», изданном в 2001 году в Страсбурге, под *уровнями владения иностранным языком понимается степень сформированности указанных компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях с учётом беглости речи, её гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала.*

Документ «Общеввропейские компетенции» можно рассматривать как одну из основ для разработки учебных программ, экзаменационных материалов, **учебников** и т. д. . «Одну из...», так как существуют ещё, например, стандарты.

Документ предлагает шестиуровневую систему, которая может помочь разбить обучение / изучение иностранного языка на этапы.

В каждом уровне имеется набор дескрипторов, которые, с одной стороны, являются инструментом для учащихся,

позволяющим определить степень владения материалом; с другой стороны, они могут служить *ориентиром*, например, для *авторов учебников*, так как детально описывают конечную цель обучения / изучения иностранного языка на соответствующем уровне.

Представляется важной мысль, прозвучавшая в названном документе о том, что *«Введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности различных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения. Можно также ожидать, что с течением времени система уровней и формулировки дескриптов будут меняться по мере накопления опыта в странах-участницах проекта»*.

В рамках проекта ИОП ЛИНГВАПАРК (МГЛУ) была предпринята попытка конкретизировать дескрипторы в соответствии с действующими программами Практического курса и Практикума речевой культуры (2-го иностранного языка), а также было предложено распределение уровней владения иностранным языком для получающих степень бакалавра и степень магистра.

Понятно, что языковой вуз должен подготовить своего выпускника (будь то бакалавр или магистр), способным решать коммуникативные задачи в различных видах коммуникативной деятельности. Одним из средств для решения этих задач является учебник иностранного языка.

В нашем случае речь идёт об учебнике для специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», квалификация **Лингвист. Преподаватель**.

Представляется, что в учебном комплексе «Время немецкому» (авторы С.А.Волина, Г.Б.Воронина, Л.М.Карпова) удалось осуществить инновационный подход к учебникам по иностранному языку. Он состоит из 4-х учебников (для каждого этапа обучения немецкому языку в языковом вузе, начинающих изучение этого языка «с нуля»), аудиодисков и книг для преподавателя.

Инновационный учебник должен отвечать следующим критериям:

- осуществлять коммуникативный принцип: позволять развивать коммуникативные языковые компетенции по всем видам речевой деятельности;

- предлагать материал последовательно в порядке возрастания трудностей;

- осуществлять принцип преемственности;

- стимулировать непрерывное изучение языка;

- осуществлять межкультурный подход (учит успешному использованию коммуникативных языковых компетенций в беседе с конкретным собеседником, принадлежащим к другой культуре);

- позволять развивать собственно языковые компетенции, с помощью которых обучающиеся смогут выполнять коммуникативные задачи. Собственно языковые компетенции включают в себя

лингвистическую компетенцию, социалингвистическую компетенцию, прагматическую компетенцию.

Компетенции можно определить как совокупность знаний, умений и личностных качеств, позволяющих человеку совершать различные действия. Для нас в данном случае, интерес представляют *коммуникативные языковые компетенции*, так как именно они делают возможным деятельность с использованием языковых средств.

Лингвистическая компетенция включает в себя

- лексическую компетенцию
- грамматическую компетенцию
- семантическую компетенцию
- фонологическую компетенцию
- орфоэпическую компетенцию
- орфографическую компетенцию.

Социалингвистическая компетенция включает в себя знание лингвистических маркеров социальных отношений

(обращение, правила вежливости, регистры общения и т. д.) и умение использовать их в социальном контексте.

Прагматическая компетенция включает в себя

- компетенцию дискурса (умение строить текст с учётом нового / известного, тематики, логики, связности и целостности, логики, стиля, воздействия на собеседника и т.д.)
- функциональную компетенцию (умение использовать устные и письменные высказывания для выполнения конкретных функций, например, предоставление информации, ответы / вопросы, выражение своего мнения, эмоций и т.д.)
- компетенция схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия)

Для развития перечисленных компетенций в учебном комплексе «Время немецкому»

- имеется достаточное количество монологических и диалогических текстов, которые характеризуются живым современным языком, актуальностью тематики и большим объёмом лингвострановедческой информации. Тексты раскрывают различные аспекты соответствующей темы. Своё развитие тема получает в специальных упражнениях и заданиях, что позволяет организовать беседы и дискуссии не только по общим, но и более частным вопросам темы. К текстам имеются не только вопросы, связанные с содержанием и требующие сравнения с собственным опытом и аргументации, но и задания типа « Какие культурологические реалии вы нашли в тексте? Есть ли какие-либо аналогичные реалии в Вашей культуре?»

- словарь характеризуется высокой степенью употребительности;

- лексика и грамматический материал отрабатывается в разнообразных упражнениях, в том числе и в упражнениях с образцами, которые носят коммуникативный характер, представляя собой фрагмент реальной ситуации, употребляемый в речи;

- задания к упражнениям сформулированы таким образом, что они стимулируют к высказыванию и обмену мнениями, а также стимулируют мыслительную и самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся (например, проанализировать то или иное явление, провести сравнение, определить и аргументировать своё отношение к тому или иному факту, обычаю и т. д.);

- упражнения с ключами и упражнения под рубрикой «Работайте вдвоём» предназначены для самостоятельной работы обучающихся;

- такие разделы, как «Autonomes Lernen» (автономное / самостоятельное обучение), „Projekt“ (проект), „Bildergeschichten“ (истории по картинкам), „Rollenspiel“ (ролевая игра) ориентированы также на самостоятельную работу обучающихся;

- в разделе «Письменные задания» имеются

*переводы с русского языка на иностранный, требующие дословного перевода;

*переводы с русского языка на иностранный, исключая дословный перевод

*творческие задания типа «Переведите вопрос и ответьте на него подробно»

* задания, предлагающие лишь тему для высказывания, с требованием соблюдения стиля жанра, соответствующего точного подбора слов, включая идиоматические выражения.

Иллюстрации к текстам и некоторым упражнениям делают не только текстовый материал более наглядным, способствуют более точному пониманию содержания, но и могут быть использованы в качестве основы для дополнительных упражнений на усмотрение преподавателя.

Остановимся в качестве примера на Учебнике «Время немецкому» часть 1. Учебник «Время немецкому» часть 1 предназначен для тех, кто начинает изучение немецкого языка «с нуля». Учебник «Время немецкому» часть 1 (19 уроков, в общей сложности рассчитан примерно на 380 часов) обеспечивает первый год обучения. После первого года

обучения обучающиеся достигают уровня А2, однако можно считать, что здесь заложены достаточно солидные основы для уровня В1.

Первые 9 уроков представляют собой, так называемый Вводный курс (рассчитан примерно на 170 часов), носящий комплексный характер. Уже во Вводном курсе ставится цель – развитие коммуникативных языковых компетенций, которые реализуются пользователем языка во всех видах речевой деятельности, осуществляемой в устной и письменной форме. Во Вводном курсе особое внимание уделяется развитию фонологических, орфографических и орфоэпических компетенций, а также грамматических и лексических компетенций. По окончании Вводного курса обучающийся должен сказать:

- Я умею правильно произносить гласные и согласные изучаемого иностранного языка.

- Я умею произносить слова в соответствии с нормами орфоэпии изучаемого иностранного языка.

- Я умею членить речь на изучаемом иностранном языке на слоги, акцентные группы, синтагмы и фразы.

- Я умею оформлять речь на изучаемом иностранном языке в соответствии с его интонационными моделями (простые не/распространённые предложения).

- Я умею мелодически оформлять сложносочиненные предложения.

- Я умею мелодически оформлять бессоюзные придаточные предложения.

Перечисленные здесь дескрипторы обобщающего характера могут быть использованы обучающимися, изучающими, по крайней мере, европейские языки. Что касается конкретных языков и их особенностей, то дескрипторы могут быть ещё больше детализованы (например, для немецкого языка: Я умею произносить гласные с твердым приступом в соответствующей позиции, Я умею произносить слова в соответствии с законом конца слова (слога), ассимиляции согласных по глухости, геминации согласных и т.д.)

Грамматические компетенции

- Я умею употреблять глаголы разных групп в презенсе.
- Я умею употреблять модальные глаголы в презенсе.
- Я умею употреблять существительные, склоняющиеся по разным типам.
- Я умею употреблять определённый, неопределённый и нулевой артикли.
- Я умею употреблять предлоги.
- Я умею употреблять личные местоимения для выражения анафорической связи в речи.
- Я умею употреблять притяжательные местоимения для выражения анафорической связи в речи.
- Я умею употреблять указательные местоимения для выражения анафорической связи в речи.
- Я умею употреблять вопросительные местоимения.
- Я умею употреблять неопределённые местоимения.
- Я умею употреблять количественные числительные.
- Я умею употреблять наречия в функции обстоятельств.
- Я умею употреблять наречия.
- Я умею употреблять количественные числительные.
- Я умею употреблять простые нераспространённые предложения.
- Я умею употреблять простые распространённые предложения.
- Я умею употреблять эллипсы.
- Я умею употреблять сложносочинённые предложения с союзами нулевой позиции.
- Я умею употреблять сложносочинённые предложения с союзами в препозиции.

Уже после Вводного курса обучающиеся обладают определённой лексической компетенцией (т.е. определённым количеством лексических единиц, включая некоторые речевые штампы, устойчивые модели), которая позволяет им сказать:

В области устной репродукции / говорения

Монолог

- Я могу кратко рассказать о себе, о своей семье, месте жительства и людях, которых я знаю.
- Я могу кратко рассказать о распорядке дня.
- Я могу кратко рассказать о домашнем хозяйстве.
- Я могу кратко рассказать о своём доме и своей квартире.
- Я могу кратко рассказать о досуге и своём хобби.
- Я могу кратко рассказать о некоторых праздниках в странах изучаемого иностранного языка и в России.

Диалог

- Я могу вести беседу в пределах изученного языкового материала.
- Я могу начать, продолжить и закончить краткий разговор. При этом:
 - Я умею мелодически оформлять прямую речь.
 - Я умею употреблять формы повелительного наклонения.
 - Я умею употреблять вопросительные местоимения.
 - Я умею употреблять эмоциональные предложения.
 - Я могу сказать о наличии лица, предмета; присутствии / отсутствии.
 - Я могу спросить и ответить на вопрос о местонахождении, положении в пространстве, о размере, величине, длине, ширине, высоте, глубине предмета.
 - Я могу спросить и ответить на вопрос о направлении движения, движении по направлению к ориентиру, движение по направлению от ориентира.
 - Я могу спросить и ответить на вопрос о точном времени, о начале действия / конце действия, временном отрезке / продолжительности действия / процесса.
 - Я могу спросить и ответить на вопрос о некоторых физических свойствах предмета, лица (форма, вид, размер).
 - Я могу спросить и ответить на вопрос о предмете / явлении:
 - легкий / трудный, простой / сложный, чистый / грязный, полный / пустой, не/правильный.

- Я умею задать частный и общий вопросы своему собеседнику и отреагировать на подобные вопросы, если они произносятся медленно и чётко.

- Я умею реагировать на высказывания в мой адрес.

- Я умею попросить дать мне какой-либо предмет, отреагировать на просьбу и выразить благодарность.

- Я умею представиться, приветствовать кого-либо или попрощаться в соответствии с ситуацией общения.

- Я могу в диалоге выразить согласие / несогласие, негативное утверждение как несогласие, (не) разрешение, возможность, способность / неспособность сделать что-нибудь, намерение сделать что-либо.

- Я могу вести короткий диалог о своей семье, месте жительства и людях, которых я знаю; о распорядке дня; о домашнем хозяйстве, о своём доме и своей квартире; о досуге и своём хобби; о некоторых праздниках в странах изучаемого иностранного языка и в России.

В области письма

Я могу написать короткие тексты, при этом:

- Я владею инвентарём графем изучаемого иностранного языка.

- Я владею правилами орфографии изучаемого иностранного языка.

- Я владею правилами пунктуации изучаемого иностранного языка.

- Я владею основными правилами написания сокращений.

- Я могу письменно изложить краткие и простые сведения о своей семье, месте жительства и людях, которых я знаю; о распорядке дня; о домашнем хозяйстве, о своём доме и своей квартире; о досуге и своём хобби; о некоторых праздниках в странах изучаемого иностранного языка и в России.

- Я умею написать простую короткую поздравительную открытку.

В области чтения

- Я умею читать вслух короткие адаптированные тексты.

При этом:

- Я умею произносить слова в соответствии с нормами орфоэпии изучаемого иностранного языка.

- Я умею членить речь на изучаемом иностранном языке на слоги, акцентные группы, синтагмы и фразы.

- Я умею оформлять речь на изучаемом иностранном языке в соответствии с интонационными моделями изучаемого иностранного языка (простые не/распространённые предложения).

- Я умею мелодически оформлять сложносочиненные предложения.

- Я умею читать без словаря и понимать короткие тексты, содержащие не более 5 % незнакомых слов.

- Я понимаю короткие личные письма и сообщения на открытках.

В области аудирования

- Я понимаю вопросы, простые просьбы, с которыми партнёр обращается ко мне в среднем темпе речи.

- Я понимаю называемые числа и время.

- Я понимаю произнесенные высказывания собеседника в ситуациях повседневного неофициального общения;

- Я понимаю в звукозаписи монологическую речь в исполнении преподавателей или дикторов (общий темп речи - средний), опираясь на изученный языковой материал.

Учебник «Время немецкому» часть 2 и часть 3 рассчитаны на 380 часов и наряду с учебными материалами по разделам «Язык СМИ» и «Чтение художественной литературы», в конце 2-го года обучения позволяет достичь уровня В1. Здесь же заложены достаточно крепкие основы для уровня В2. Часть упражнений и заданий ориентированы на развитие профессиональных компетенций обучающихся (напр., задания из раздела «Autonomes Lernen“).

Учебник «Время немецкому» часть 4 рассчитан на 150 - 200 часов и наряду с учебными материалами по разделам «Язык СМИ» и «Чтение художественной литературы», «Анализ и интерпретация текста», а также курсом «Основы теории 2-го иностранного языка» позволяет достичь уровня C1 (с элементами уровня C2).

Уровень владения иностранным языком B2 должен, на наш взгляд, соответствовать степени *бакалавра*, C1(с элементами уровня C2) – степени *магистра*.

Межкультурный подход означает, что учебник должен оснастить обучающегося не только языковыми компетенциями, но и определённым культурным опытом, ведь языки и культуры не существуют обособленно друг от друга, а язык является ключом к пониманию культуры. Имеющиеся в учебном комплексе «Время немецкому», начиная с основного курса части 1, аутентичный текстовый материал с культурологически значимой информацией, задания в разделе „Aufgaben zur Konversation“, «Projekt», „Rollenspiel“ всегда связаны с явлениями культуры стран изучаемого языка (иногда и шире) и родной культуры. Анализируя и сравнивая эти явления, обучающийся приобретает, хотя и опосредованный опыт общения с другими культурами. Высказывая в дискуссиях своё отношение к тем или иным явлениям другой и своей культуры, обучающийся имеет глубже продумать и понять *других*, и хочется надеяться сформирует уважительное отношение к культурам мира. На наш взгляд, очень полезным в этой связи является задание типа «Возьмите интервью у носителя языка по такой-то теме», так как здесь уже не имитация общения разных культур (как это имеет место, например, в некоторых ролевых играх), а настоящее столкновение двух культур.

При работе с данным учебным комплексом мы рекомендуем преподавателю использовать Книгу для преподавателя, которая никоим образом не навязывает предложенный материал, а, на наш взгляд, облегчает задачу обучающегося.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что никакое описание учебника не может дать полное представление о нём и о том, как можно было бы оптимально работать с ним. Поэтому особое значение приобретают семинары с авторами учебников с преподавателями и обмен опытом преподавателей, работающих по данному учебнику.

Контрольные листы для самооценки, в которых представлены дескрипторы, являются, на наш взгляд, полезными для обучающихся, так как, опираясь на них, обучающийся может определить насколько он продвинулся в изучении иностранного языка и что надо сделать, чтобы достичь определённого уровня.

Может быть, стоило бы составить подобные листы с дескрипторами и для преподавателя.

В заключение хотелось бы сказать следующее:

Может быть, было бы оптимальнее издавать отдельные «Выпуски» для каждого уровня, представляющие собой учебный комплекс, состоящий, как минимум, из учебника и звучащего пособия и, как нам представляется, книги / тетради / заметок для преподавателя. Каждый такой выпуск мог бы включать определённую тему или комплекс родственных тем по всем разделам учебных Программ.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

«Разработка междисциплинарной образовательной программы высшего профессионального образования по подготовке бакалавров и магистров для языков СНГ» («Лингвапарк»)

Задача 1.1. Создание и реализация новых образовательных программ, учебных курсов и технологий

Разработка программы по учебной дисциплине «Практический курс армянского языка»

1. Цели и задачи дисциплины

Программа учебной дисциплины «Практический курс армянского языка» предназначена для обеспечения подготовки бакалавров и магистров для языков СНГ («Лингвапарк») и рассчитана на два года обучения (I, II курсы). Она базируется на Общевропейских компетенциях владения иностранным языком, Европейском Языковом Портфеле и других документах, принятых в рамках Совета Европы.

Основу Программы составляет концепция деятельностного /компетентностного /подхода в обучении иностранным языкам, что во многом обусловлено присоединением России к Болонскому процессу. Деятельностный подход в обучении иностранному языку включает не только достижение компетентности в языке, но и позволяет учитывать диапазон личностных характеристик учащихся (их мотивацию, ценностные ориентации, направленность), их интеллектуальные качества и способность совершать различные действия.

Учебная дисциплина представлена в рамках трёх разделов: “Практическая фонетика”, “Практическая

грамматика” и “Практика устной и письменной речи”, в основе **обучения которых лежит принцип комплексности, т.е. изучение всех трёх аспектов (фонетики, грамматики и лексики) на едином языковом материале.**

Учебная дисциплина «Практический курс армянского языка» ставит своей целью развитие общей компетенции, формирование коммуникативной и межкультурной компетенций, а также профессиональной компетенций студентов, изучающих иностранный язык в качестве основной специальности.

Общая компетенция призвана стимулировать интеллектуальное и эмоциональное развитие студентов, овладение ими определенными когнитивными приёмами, позволяющими совершать познавательную и коммуникативную деятельность, развитие у них способностей к социальному взаимодействию, формирование общеучебных и компенсационных умений.

Коммуникативная компетенция включает лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты.

Лингвистический компонент предполагает:

- знание фонетических, грамматических и лексических явлений и закономерностей иностранного языка как системы;
- знание норм иностранного языка: орфоэпической, орфографической, лексической, грамматической и стилистической;
- умение реализовывать коммуникативные компетенции в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности;
- знание основных речевых форм высказывания (повествование, описание, рассуждение, монолог, диалог) и умение их применять;
- знание языковой организации функционально-стилевых разновидностей текста/художественного, информационного, газетно-публицистического/.

Социолингвистический компонент предполагает знание и умение принимать во внимание в коммуникативной деятельности национально-культурную специфику языковых явлений, вербального и невербального поведения, правил и

традиций, принятых в культуре страны изучаемого языка, а также системное соотношение культур родного и изучаемого языков.

Прагматический компонент предполагает умение учитывать в коммуникативной деятельности определенные параметры высказывания (типы ситуаций, характер адресата и др.)

Формирование основ профессиональной компетенции реализуется в освоении ряда методических умений, которые отвечают практическим задачам курса. Все перечисленные выше компетенции взаимосвязаны, и их освоение способствует формированию вторичной языковой личности.

Под уровнями владения иностранным языком понимается степень сформированности названных выше компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения в различных ситуациях с учётом беглости речи и использования адекватных языковых средств.

В соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком и Европейским языковым портфелем Программа практического курса армянского языка для подготовки бакалавров и магистров стран СНГ, рассчитанная на учащихся, которые приступают к изучению второго иностранного языка “с нуля”, предусматривает овладения уровнями В1. При этом, принимается во внимание не только различное качество владения уровнями, но и неодинаковую степень владения различными видами речевой деятельности и ассиметричность сформированных компетенций. Как правило, уровень, достигаемый студентами в письменной речи, ниже, чем их уровень в говорении и аудировании.

Процесс изучения иностранного языка носит индивидуальный характер, поэтому попытки установить уровни владения языком являются в определенной степени относительными, но, при этом, их роль неопределима в образовательном процессе.

Основные задачи дисциплины состоят в развитии коммуникативных компетенций говорения, аудирования, чтения и письма во всех видах речевой деятельности, связанных

с восприятием и порождением дискурса для достижения определенных коммуникативных задач, интеракцией (диалогическое общение) и медиацией (перевод, интерпретация, обобщение).

Конкретными задачами курса являются:

- овладение орфоэпической нормой армянского литературного языка на основе изучения специфики фонетической системы армянского языка в ее сопоставлении с русским языком;

- формирование знаний грамматического строя армянского языка на основе понимания закономерностей грамматической организации армянского языка как системы в его сопоставлении с русским языком, овладение грамматической нормой иностранного литературного языка, а также коммуникативно-прагматическими характеристиками функционирования грамматических явлений в рамках, предусмотренных программой;

- формирование знаний лексической нормы армянского языка, системных особенностей его лексико-семантической системы, включая способы хранения знаний о лексических единицах;

- формирование знаний об основных речевых формах высказывания (повествование, описание, рассуждение, монолог и диалог) и применение полученных знаний в коммуникативной деятельности;

- формирование умений владения дискурсивными способами выражения информации в рамках, предусмотренных программой;

- формирование и развитие коммуникативных умений говорения, аудирования, чтения и письма во всех видах речевой деятельности, связанных с восприятием и порождением различных форм дискурса и речевого общения;

- формирование навыков межкультурной компетенции, включающей знание и понимание сходств и различий между культурами различных стран;

- формирование умений и навыков познавательной деятельности, направленных на повышение языковой квалификации и общекультурного уровня студентов.

2. Требования к уровню освоения содержания дисциплины

В результате освоения дисциплины студент должен:

*** Знать:**

- фонетические, грамматические и лексические явления и закономерности языка как системы в пределах изученного языкового материала;

- литературные нормы языка: орфоэпическую, орфографическую, грамматическую, лексическую в пределах изученного языкового материала;

- основы национально-культурной специфики вербального и невербального поведения носителей иностранного языка;

- отличительные особенности основных видов дискурса (характеристика, определение, объяснение, сравнение, оценка, интерпретация, комментирование, резюме и их сочетание);

- базовые прагматические параметры высказывания (адаптация к предмету ситуации, типу адресата, условиям ситуации, интенции автора);

- речевые действия:

- коммуникативные формулы : как поздороваться, как попрощаться, как представиться, как спросить о нужной вам информации и ответить на неё, как высказать своё мнение и спросить о мнении собеседника, как извиниться, как ответить на извинение и т.д.;

- языковые средства выражения речевого этикета: привлечение внимания, обращение (официальное, неофициальное), ответ на обращение (официальное, неофициальное), знакомство, представление (официальное, неофициальное), ответ на представление (нейтральный, официальный, неофициальный), прощание (официальное, неофициальное), извинение (официальное, неофициальное), принятие извинения, благодарность, ответ на благодарность, выражение непонимания, просьба повторить сказанное, просьба уточнить, подтвердить сказанное, просьба разъяснить что-либо, просьба написать что-либо, просьба говорить медленнее, перефразирование, объяснение другими словами, повторение того, что сказал собеседник, выяснение, понял ли Вас собеседник, название слова, имени,

фамилии по буквам, комплимент, ответ на комплимент, любезность, добрые пожелания, поздравление, ответ на поздравление, вручение подарка, ответ на получение подарка, сочувствие, соболезнование, ответ на соболезнование, тосты;

- базовые языковые средства выражения фактической информации: сообщение, коррекция, уточнение, выяснение информации;

- базовые языковые средства выражения интеллектуальных отношений: выражения согласия/ несогласия, выяснение согласия/ несогласия, негативное утверждение как несогласие, знание, утверждение о знании, припоминание, выяснение, объективная модальность, субъективная модальность, выражение степени вероятности, выяснение степени вероятности, выражение и отрицания необходимости, логическое заключение, выяснение необходимости, предположение, выражение степени неопределенности, выяснение степени неопределенности, полная неопределенность, выражение обязательности, выяснение обязательности, компетентность, способность/неспособность сделать что-либо, выяснение способности/неспособности сделать что-либо, разрешение/неразрешение, выяснение возможности разрешения, предоставление разрешения, отказ в разрешении, запрещение, волеизъявление, выражение желания, потребности, выяснение желания, потребности, выражение намерения, выяснение намерения, выражение предпочтения, выяснение предпочтения;

- базовые языковые средства выражения эмоциональной оценки: выражение радости, удовольствия, выражение неудовольствия, огорчения, выражение симпатии/антипатии, выражение расположения, выражение удовлетворения/неудовлетворения, выражение интереса, заинтересованности, выяснение заинтересованности в чем-либо, выражение отсутствие интереса, безразличия, выражение удивления, реакция на удивление, выражение надежды, выражение разочарования, досады, выражение растерянности, выражение боязни, страха, беспокойства, умение успокоить кого-либо, выражение моральных обязательств, выражение

одобрения/неодобрения, выражение раскаяния, выражение сожаления, сочувствия;

- базовые языковые средства выражения воздействия, убеждения: предложение действия, согласие с предложением, просьба сделать что-либо, совет, предостережение, побуждение к отказу, побуждение, поощрение к действию, руководство, предложение помощи, ответ на предложение о помощи, предложение, приглашение к действию, принятие приглашения, предложения, отказ от приглашения, предложения, просьба о конкретной вещи, уклончивые ответы;

- базовые языковые эксплицитные средства выражения структурирования речи: начало, хезитация, самокоррекция, введение темы, выражение собственного мнения, некатегоричность, допущение вариантов, выражение последовательности, приведение примера, выделение, подчеркивание в устной и письменной речи, вводные слова, словосочетания, обобщение, выводы, суммирование, изменение темы (нейтральное, неофициальное), просьба к собеседнику изменить тему, выяснение мнения, инициирование речи собеседника, показатели внимания к речи собеседника, прерывание собеседника, поощрение к продолжению, указание на то, что речь подходит к концу, завершение речи;

- **базовые языковые эксплицитные средства выражения универсальных понятий**: *существование, бытиё, наличие* (присутствие/отсутствие, реальность/ирреальность); *пространство* (местонахождение, положение в пространстве, пространственные координаты, ограниченное/неограниченное пространство, местонахождение относительно ориентира, параметры / размер, величина, длина, ширина, высота, глубина, рост, толщина, расстояние, площадь, объём/); *движение* (ходьба, бег, движение на транспорте, направление движения, передвижение относительно ориентира, цель движения, начало движения, качество движения, скорость движения); *время* (безотносительное время, точное время, временной отрезок, измерение времени, дата, продолжительность, длительность, безотносительность во времени, относительное время, временная последовательность, время относительно настоящего момента /отнесенность к настоящему, отнесенность к прошлому,

отнесенность к будущему / время одного действия/события относительно времени другого действия/события / одновременность, предшествование, следование/, время относительно установленного момента / своевременный, заблаговременный, несвоевременный/, периодичность, повторяемость, единичность действия, прерывистость действия, непрерывность действия, ограниченность во времени); *качества и свойства* (физические свойства предмета, лица / форма, вид, размер /, состояние веществ, предметов, зрительное восприятие, обоняние, вкус, осязание, температура, атмосферное давление, вес, физические возможности и состояние человека, возраст, физическое состояние, здоровье, самочувствие, признаки / материал, оценка качества, подлинность, легкий/трудный, простой/сложный, чистый/грязный, полный/пустой, ценность, важность, значение, оценка / доступный/недоступный, обычный/необычный, правильный/неправильный, удачный/неудачный, полезный/вредный, желательный, возможный, необходимый, изменение качества); *количество* (число, определённое количество, нерасчлененное/расчлененное количество, степень, мера, изменение количества); *эмоциональные, волевые и интеллектуальные действия* (чувства, эмоции, воля, интеллектуальные действия, мыслительные действия, речь, интеллектуальные чувства и состояния); *связи и отношения* (противоречивость, тождество, сходство, сравнение, различие, причинность /причина, следствие, вывод, необходимое основание/, субъектно-предикативные отношения /субъект действия, характеристика действия, объективные отношения/, определительные о определительно-обстоятельственные отношения /отношение принадлежности, собственность, инструмент, сосредоточение на объекте, предмете информации /, обстоятельственные отношения /образ действия, место, время, цель, условие/, логические отношения /присоединение, альтернатива/;

- основы тематических групп слов в объёме 2400 лексических единиц, отобранных в соответствии с речевыми действиями, универсальными понятиями, основными параметрами лексикона, темами и ситуациями, предусмотренными Программой : *личность* (имя, адрес, номер телефона, дата и

место рождения, возраст, пол, семейное положение, национальность, профессия, семья, вероисповедание, характер, внешность, вкус, привычки); *жильё, окружающая местность* (типы жилья /городской, сельский дом, квартира, общежитие), помещение, мебель, постельные принадлежности, плата за жильё, удобства, уход за домом, бытовая техника, окружающая местность; *повседневная жизнь* (работа, заработок, учеба, планы на будущее); *быт человека* (распорядок дня, питание, одежда, трудовая деятельность, покупки, магазин, продукты, одежда, мода, предметы домашнего обихода, оплата покупок); *еда и напитки* (продукты, напитки, общественное питание); *свободное время* (любимые занятия, развлечения, радио, телевидение, компьютер, кино, театр, концерты, выставки и музеи, чтение, спорт, пресса); *транспорт, поездки, путешествия* (общественный транспорт, личный транспорт, дорожное движение, путешествия, гостиница, багаж, въезд в страну, выезд из страны, документы); *человек и общество* (отношения с другими людьми, частные контакты, государственная власть, средства массовой информации, международные отношения, социальные проблемы, экономика, культура, религия, искусство, обычаи, традиции, наука, мировоззрение, моральные и нравственные ценности); *здоровье и система здравоохранения* (части тела, самочувствие, личная гигиена, болезни, несчастные случаи, медицинское обслуживание, больница, медицинские средства); *услуги* (почта, телефон, телеграф, банк, милиция, станция техобслуживания, автозаправочная станция, предприятие бытового обслуживания); *основы системы образования* (воспитание, обучение, образование, учебная деятельность, виды учебных заведений и их структура, учебный процесс, обучение иностранным языкам); *природа* (физическая карта мира, климат, природные явления, флора, фауна, окружающая среда);

- основные параметры лексикона: словообразование (основные словообразовательные модели: аффиксация, безаффиксное словопроизводство, словосложение, сокращения), многозначность (прямые и переносные значения слов, основные и второстепенные значения слов, многозначность и омонимия), синонимы, антонимы, сочетаемость (основные

закономерности лексической сочетаемости изучаемого словаря), фразеология (отличие фразеологических единиц от свободных словосочетаний, пословицы и поговорки), лексико-стилистическая характеристика словарного состава изучаемого языка (литературная и разговорная лексика, наиболее распространенные неологизмы, интернациональная лексика), основные сведения по лексикографии.

*** Уметь**

- практически применять полученные знания по практической фонетике, практической грамматике и лексике в процессе порождения речи;
- адекватно решать коммуникативные задачи в различных ситуациях повседневной жизни;
- использовать речевые действия для выражения:
 - фактологической информации;
 - интеллектуальных отношений;
 - эмоциональной оценки;
 - воздействия, убеждения;
 - речевого этикета;
 - коммуникативных намерений в ситуациях различного типа.

*** Демонстрировать способность и готовность
в области говoreния:**

- владеть подготовленной и неподготовленной монологической и диалогической речью в ситуациях неофициального и в ряде случаев официального общения в пределах изученного языкового материала и в соответствии с характеристиками речи (адекватная реализация коммуникативного намерения, логичность, содержательность, ясность, связность, соответствие языковой норме, прагматическим и социокультурным параметрам, выразительность и соблюдение темпа близкого к темпу носителя языка);
- использовать композиционно-речевые формы (описание, повествование, рассуждение, а также монолог и диалог),

- употреблять различные виды дискурса (характеристика, определение, объяснение, оценка, интерпретация, комментирование, резюме ;

- логично и последовательно передать в простой форме содержание прочитанного текста, опираясь при этом на слова из текста и его структуру;

- передать сюжет книги или фильма и высказать своё отношение к ним;

- подробно рассказать или сделать заранее подготовленный доклад о важном событии, в том числе общественно-политического характера;

- довольно бегло, простым языком описать один из интересующих вопросов в виде ряда последовательных утверждений;

- кратко объяснить причины чего-либо и дать разъяснения по различным вариантам решения чего-либо, планам и действиям;

- решать необходимые коммуникативные задачи в типичных ситуациях (в магазине, на почте, в банке, поликлинике и т.д.);

- начать, поддержать и закончить разговор на знакомую тему, соблюдая нормы поведения в стране изучаемого языка;

- обмениваться информацией, мнением в дискуссиях на знакомые темы, объяснять суть проблемы и излагать личные взгляды, но иногда необходимо, чтобы собеседник дополнительно уточнял или пояснял своё высказывание;

- выражать свои чувства и эмоции и реагировать на выражение этих чувств и эмоций другими людьми;

в области аудирования:

- понимать в звукозаписи оригинальную монологическую и диалогическую речь в пределах изученного языкового материала, при условии, что говорят четко и достаточно медленно;

- понимать в непосредственном общении произнесённые высказывания собеседника в ситуациях неофициального общения, если он произносит четко и в нормальном ритме;

- понимать основное содержание достаточно продолжительных диалогов, при условии, что участники которых говорят четко и на литературном языке;
- следить за основными моментами дискуссии, при условии, что всё произносится четко и на литературном языке;
- понимать основное содержание сообщений по изученной проблематике, например, учеба, работа, свободное время;
- понимать основное содержание радио- и телепередач, характеризующихся четким и нормативным произношением;
- понимать основные положения сводок новостей по радио и телевидению, звучащие относительно медленно и четко.

в области чтения:

- читать художественную литературу (рассказы, повести, отрывки из романов), тексты обиходно-бытового характера а также нетрудные тексты общественно-политического характера, опираясь на изученный языковой материал, социокультурные и фоновые знания, понимая при этом основное содержание текста и извлекая основные виды информации;
- бегло просмотреть небольшой текст на интересующую тему, с целью найти необходимую или существенную информацию;
- бегло просмотреть текст на интересующую тему и определить наиболее важные темы, которые освещаются в нем, а также ключевые фразы;
- понимать основное содержание развернутых текстов по изученной проблематике, включая тексты, в которых встречаются незнакомые слова и выражения, о значении которых можно догадаться либо по контексту, либо пользуясь в отдельных случаях словарём;
- анализировать в рассказе, повести, отрывки из романа поступки персонажей, их взаимоотношения и соотносить свои наблюдения с собственным опытом;
- понимать описание событий, чувств и желаний в личных письмах;
- после беглого просмотра выразительно читать вслух несложный незнакомый текст в темпе, приближающемся к темпу носителя языка;

в области *письма*:

- владеть продуктивной письменной речью нейтрального характера в пределах изученного языкового материала и тематики в соответствии с характеристиками речи (адекватная реализация коммуникативного намерения, ясность, логичность, содержательность, связность, смысловая и структурная завершенность, соответствие языковой норме, прагматическим и социокультурным параметрам дискурса) и с соблюдением нормативного сочетания букв;

- не искажая содержания, письменно передать основную информацию или сообщение, используя при этом стандартные образцы;

- писать несложные тексты (изложения, сочинения, тезисы сообщений, доклады) на изученные и интересующие темы, последовательно излагая отдельные факты и эпизоды;

- связно и логично передать содержание фильма или книги, высказывая при этом своё мнение;

- писать письма друзьям и знакомым, расспрашивать о новостях и сообщать их.

в области *профессиональных компетенций*:

- выявлять возможные трудности освоения лексического, грамматического и фонетического материала на основе внутриязыкового и межъязыкового сопоставительного анализа, а также определять возможности опоры на родной язык;

- понимать несложные тексты, относящиеся к будущей профессиональной деятельности;

- понимать отчетливые сообщения в ситуациях, связанные с будущей профессией;

- кратко в письменной форме излагать содержание статьи по несложным проблемам, относящимся к выбранной профессиональной деятельности.

3. Объем дисциплины и виды учебной работы

Общая трудоёмкость дисциплины составляет зачетных единиц.

Виды учебной работы	Всего часов	Семестры (по учебному плану)			
		1	2	3	4
Общая трудоемкость	1384	346	346	346	346
Аудиторные занятия	912	228	228	228	228
Практические занятия (ПЗ)	806	206	202	196	202
Контрольные работы (КР)	88	16	20	26	26
Контрольные занятия (КЗ)	18	6	6	6	
Самостоятельная работа	472	118	118	118	118
Вид итогового контроля	Экз.	д/з	д/з	д/з	Экз.

Распределение учебного времени по аспектам, периодам обучения и видам аудиторных занятий

Очная форма обучения

№	Разделы (аспекты) дисциплины и периоды обучения	Виды аудиторных занятий		
		ПЗ	КР	КЗ
	1 семестр 228	206	16	6
1	Практическая фонетика	40	2	2
2	Практическая грамматика	70	8	2
3	Практика устной и письменной речи	96	6	2
	2 семестр 228	202	20	6
1	Практическая фонетика	8		2
2	Практическая грамматика	84	10	2
3	Практика устной и письменной речи	110	10	2
	- коммуникативная практика	74	8	
	- чтение художественной литературы	36	2	
	3 семестр 228	196	26	6
1	Практическая фонетика	6		2
2	Практическая грамматика	44	10	2
3	Практика устной и письменной речи	146	16	2
	- коммуникативная практика	110	14	
	- чтение художественной литературы	36	2	

	4 семестр	228	202	26	
1	Практическая фонетика		6		
2	Практическая грамматика		30	8	
3	Практика устной и письменной речи		166	18	
	- коммуникативная практика		94	14	
	- чтение художественной литературы		36	2	
	- язык средств массовой информации		36	2	

4. Содержание дисциплины

4.1. Разделы дисциплины и виды занятий

Очная форма обучения

№ п.п.	Разделы (аспекты, темы) дисциплины (по семестрам)	Виды аудиторных занятий		
		ПЗ	КР	КЗ
1	2	3	4	5
	1 семестр 228	206	16	6
	<i>1. Практическая фонетика</i>	60	2	2
1	Тема 1ф. Вводно-фонетический курс. 1. Базовые понятия фонетики. Фонетическая база армянского языка. Фонетические единицы: звуки,	4		

	слог, ударение. Фонетические и фонологические признаки гласных и согласных. Артикуляция гласных и согласных. Понятие об интонации.			
2	2. 1 серия звуков. Гласные ш, ɲ, ɨ. Согласные ɸ-ɸ, q-ɸ-ɸ, ɨ-ɲ-ɨ.	4		
3	3. 2 серия звуков. Гласные ɨ /ɨ/, o /n/. Согласные q-ɸ, ɸ-ɨ, ɸ-ɸ	4		
4	4. 3 серия звуков. Гласные ɸ. Согласные h, ɨ-ɨ.	4		
5	5. 4 серия звуков. Двухзвучия ɨш, ɨɲ, шɨ, ɲɨ. Согласные: сонанты ɸ, ɸ, ɸ, ɸ-ɸ, ɸ.	4		
6	6. 5 серия звуков. Гласные: оппозиционные пары армянских гласных. Согласные: аффрикаты ɸ-ɸ-g, ɸ-ɸ-ɸ	4		
7	Тема 2ф. а) Фонетические особенности армянских гласных в сопоставлении с гласными русского языка.	2		
8	Тема 2ф. б) Фонетические особенности армянских согласных в сравнении с согласными русского языка.	2		
9	Тема 3ф. Слог. Слоговое деление.	4		

10	Тема 4ф. а) Случаи фонетических изменений армянских гласных и двузвучий в зависимости от ударения.	4		
11	Тема 4ф. б) Случаи оглушения звонких согласных.	2		
12	Тема 5ф. Особенности становления произносительной нормы армянского языка. Армянский алфавит	2		
	Контрольная работа по теме 1(1-6)		2	
	Дифференцированный зачет			2
	2. Практическая грамматика.	70	8	2
13	Тема 1г.	2		
14	Тема 2г. Структура простого предложения. Вспомогательный глагол ... Именное предложение. Глагол-связка	8		
15	Тема 3г. Изъявительное наклонение: настоящее время, результативное настоящее время.	6		
16	Тема 4г. Прошедшее совершенное время простых глаголов. Результативное прошедшее время.	8		
	Контрольная работа по темам 1г-4г.		2	
17	Тема 5г. Существительное: категория определенности/неопределенности; лицо/нелицо. Именительный падеж. Винительный падеж	10		

	существительных, обозначающих нелицо.			
18	Тема 6г. Притяжательный падеж существительных.	10		
19	Тема 7г. Местный падеж существительных.	4		
20	Тема 8г. Личные местоимения. Притяжательный падеж. Дательно-Винительный падеж.	10		
21	Тема 9г. Вопросительные местоимения.....	6		
22	Тема 10г. Повелительное наклонение.	8		
23	Тема 11г. Количественные числительные. Единицы измерения. Обозначение времени.	8		
	Контрольные работы по темам 1г-4г; 5г-7г; 8г; 9г-10г.		8	
	3. Практика устной и письменной речи	96	6	2
24	<i>3.1. Коммуникативная практика</i>			
25	Тема 1п. Семья и личность. Биографические данные.	20		
26	Тема 2п. Род своей деятельности. Профессии родных и друзей.	20		
27	Тема 3п. Место проживания. Адрес.	16		
	Контрольная работа по темам 2п-3п.			
28	Тема 4п. Время. Времена года. Погода.	20		

29	Тема 5п. Каждодневные занятия.	20		
	Контрольные работы по темам 1п-5п.		6	
	Контрольное занятие			2
	Экзамен			

№ п.п.	Разделы (аспекты, темы) дисциплины (по семестрам)	Виды аудиторных занятий					
		ПЗ	КР	КЗ			
1	2	3	4	5			
	2 семестр 228	202	20	6			
	<i>1. Практическая фонетика</i>	12		2			
1	Тема 6ф. Армянские гласные и согласные в потоке речи.	4					
2	Тема 7ф. а) Акцентно-мелодическая организация основных коммуникативных типов фраз.	2					
3	Тема 7ф. б) Акцентно-мелодическая организация основных коммуникативных типов фраз.	2					
4	Тема 8ф. Акцентная структура армянского языка.	2					

5	Тема 9ф. Фонетические средства выделения в армянском языке.	2						
	2. Практическая грамматика	80	10	2				
6	Тема 12г. Прошедшее совершенное время глагола.	6						
7	Тема 13г. Результативное настоящее время. Результативное прошедшее время.	6						
8	Тема 14г. Желательное наклонение.	8						
9	Тема 15г. Условное наклонение.	6						
10	Тема 16г. Долженствовательное наклонение.	6						
11	Тема 17г. Каузативные глаголы.	6						
12	Тема 18г. Определенный артикль. Неопределенный артикль.	8						
13	Тема 19г. Притяжательные артикли.							
14	Тема 20г. Притяжательный падеж существительных.							

15	Тема 21г. Дательный падеж существительных. Винительный падеж существительных, обозначающих лицо.	8						
16	Тема 22г. Множественное число существительных.	4						
17	Тема 23г. Степени сравнения прилагательных.	2						
18	Тема 24г. Определенные и отрицательные местоимения.	6						
19	Тема 25г. Вопросительно-относительные местоимения.	6						
20	Тема 26г. Личные местоимения: склонение (продолжение)	4						
21	Тема 27г. Порядковые числительные.	4						
	Контрольные работы по темам: 12г-13г; 14г-17г; 18г-21г; 22г-24г; 25г-27г.		10					
	3. Практика устной и письменной речи	110	10	2				
	<i>3.1. Коммуникативная практика</i>	78	4					
22	Тема 6п. Питание.	16						
23	Тема 7п.	16						

	Магазины и покупки.							
24	Тема 8п. Город и городской транспорт.	16						
25	Тема 9п. Свободное время.	14						
26	Тема 10п. Здоровье.	16						
	Контрольные работы по темам 6п-7п; 8п-10п.		4					
	<i>3.2. Чтение художественной литературы.</i>	36	2					
27	Тема 1ч. Портреты персонажей в художественном произведении. Физический и нравственный портрет главного героя произведения.	12						
28	Тема 2ч. Отражение проблем повседневной жизни в художественном произведении.	12						
29	Тема 3ч. Взаимоотношения в семье. Проблемы “отцов и детей”.	12						
	Контрольное занятие		2					
	Дифференцированный зачет			2				

№ п.п.	Разделы (аспекты, темы) дисциплины (по семестрам)	Виды аудиторных занятий						
		ПЗ	КР	КЗ				
1	2	3	4	5	6	7	8	9
	2 курс							
	3 семестр 228	196	26	6				
	1. Практическая фонетика	6		2				
1	Тема 10ф. Интонация и ее компоненты.	2						
2	Тема 11ф. Особые случаи модификации интонационных структур.	2						
3	Тема 12ф. Интонационная структура побудительных предложений. Интонационная структура восклицательного предложения.	2						
	Контрольное занятие			2				
	2. Практическая грамматика	50	4	2				
4	Тема 28г. Инфинитив. Склонение инфинитива.	8						
5	Тема 29г. Дербай сопутствующего действия.	8						
6	Тема 30г. Действительный дербай.							
7	Тема 31г. Перфект. Давнопрошедшее время.	10						
8	Тема32г.Существительное: творительный падеж;	6						

	исходный падеж							
9	Тема 33г. Наречие. Модальные слова. Предлоги- послелогои. Союзы. Междометия.	8						
10	Тема 34г. Указательные местоимения (продолжение)	6						
11	Тема 35г. Взаимно-возвратные местоимения.	4						
	Контрольные работы по темам 28г-31г; 32г-35г.		4					
	Контрольное занятие			2				
	3. Практика устной и письменной речи	146	16	2				
	<i>3.1. Коммуникативная практика</i>	116	8					
12	Тема 11п. Семейные праздники	30						
13	Тема 12п. Образование.	26						
14	Тема 13п. Профессиональная деятельность.	30						
15	Тема 14п. Средства массовой информации в повседневной жизни и услуги связи	30						
	Контрольные работы по темам 11п-14п		8					

	<i>3.2. Чтение художественной литературы</i>	36	2					
16	Тема 4ч. Человек и окружающий мир.	18						
17	Тема 5ч. Моральные и нравственные ценности человека и их отражение в художественном произведении.	18						
	Контрольная работа по темам 4ч-5ч.		2					
	Дифференцированный зачет			2				

№ п.п.	Разделы (аспекты, темы) дисциплины (по семестрам)	Виды аудиторных занятий						
		ПЗ	КР	КЗ				
	2	3	4	5	6	7	8	9
	4 семестр 228	202	26					
	<i>1. Практическая фонетика</i>	6						
1	Тема 14ф. Интонация эмоционально окрашенных фраз.							
2	Тема 15ф. Интонация импликации.							
	<i>2. Практическая грамматика</i>	30	8					
3	Тема 36г. Простое предложение (продолжение)	4						

4	Тема 37г. Утвердительная и отрицательная форма предложения.	4						
5	Тема 38г. Актуальное членение предложения.	4						
6	Тема 39г. Прямая речь. Косвенная речь.	6						
7	Тема 40г. Сложносочиненное предложение.	6						
8	Тема 41г. Сложноподчиненное предложение.	6						
	Контрольные работы по темам 36г-38г, 39г, 40г, 41г.		8					
	3. Практика устной и письменной речи	166	18					
	<i>3.1. Коммуникативная практика</i>	104	4					
9	Тема 14п. Путешествие и каникулы.	36						
10	Тема 15п. Армения-страна изучаемого языка.	28						
11	Тема 16п. Национальные традиции и праздники Армении.	40 ппп						
	Контрольные работы по темам 14п-16п.		4					
	<i>3.2 Чтение художественной литературы</i>	36	2					
12	Тема 6ч. Обычай и традиции армянского народа и их отражение в современной художественной литературе.	18						

13	Тема 7ч. Отношение автора / читателя / к героям художественного произведения.	18						
	Контрольная работа по темам 6ч-7ч		2					
	<i>3.3. Язык средств массовой информации</i>	36	2					
14	Тема 1я. Географическая и политическая карта мира.	6						
15	Тема 2я. Краткие официальные сообщения. Визиты государственных деятелей.	6						
16	Тема 3я. Переговоры и дружеские встречи. Двусторонние отношения Армении.	6						
17	Тема 4я. Краткий обзор средств массовой информации Армении. Центральная пресса.	6						
18	Тема 5я. Краткий обзор важнейших международных событий.	6						
19	Тема 6я. Краткий обзор важнейших событий /дня, недели, месяца/.	6						
	Контрольная работа по темам 1я-6я.		2					
	Экзамен							

4.2 Содержание разделов (тем) дисциплины

Раздел 1. «Практическая фонетика»

Тема 1. Вводно-фонетический курс.

1.

Базовые понятия фонетики. Фонетическая база армянского языка. Фонетические единицы: звуки, слог, ударение. Фонетические и фонологические признаки гласных и согласных. Артикуляция гласных и согласных. Понятие об интонации.

2.

1 серия звуков. Гласные ш, և, ի. Согласные ք-ց-փ, գ-կ-ք, դ-ւ-ր.

Гласные ш, և, ի: отчетливое произнесение во всех позициях. Графика и чтение.

Согласные: характеристика по звонкости-глухости-аспирации. Графика и чтение.

3.

2 серия звуков. Гласные է /ե/, օ /ո/. Согласные գ-ւ, ժ-ջ, լ-ֆ. Орфописические нормы букв է /ե/, օ /ո/ –в начале слова, в середине слова, в конце слова.

Согласные: характеристика по звонкости-глухости. Графика и чтение.

4.

3 серия звуков. Гласный ը. Согласные հ, դ-խ.

Гласный ը –особое положение в системе армянского вокализма, позиционное ограничение, фонематическая функция.

Правила произнесения и орфографии буквы ը в начале, середине, конце слова; при скоплении согласных.

Графика и чтение.

Согласные характеристика по звонкости-глухости; согласный հ

Графика и чтение.

5.

4 серия звуков. Двузвучия յւ, յը, յշ, յշ. Согласные: сонанты լ, լի, լի, ր-ը, յ.

Графика и чтение.

6.

5 серия звуков. Гласные: оппозиционные пары армянских гласных.

Согласные: аффрикаты ձ-ծ-ց, ջ-ճ-չ.

Графика и чтение

Тема 2

а) Фонетические особенности армянских гласных в сопоставлении с гласными русского языка. Отсутствие чередования, нейтрализации, редукции гласных, позиционных (качественных) изменений в ударном, безударном положении.

б) Фонетические особенности армянских согласных в сравнении с согласными русского языка.

Ясное и четкое произнесение армянских конечных звонких согласных.

Отсутствие закона ассимиляции звонких и глухих.

Отсутствие оглушения конца слов; оппозиции мягких и твердых фонем; значительного скопления согласных; палатализации.

Тема 3.

Слог. Слогоделение.

Открытый, закрытый слог. «Скрытый слог» (զը- ըի).

Слогоделение. Основные нормы слогоделения.

Грамматическое значение количества слогов.

Тема 4.

а) Случаи фонетических изменений армянских гласных и двузвучий в зависимости от ударения.

Редукция гласных; полное выпадение; превращение в гласные.

Тенденция восстановления редуцированных гласных в современном армянском языке.

б) Случаи оглушения звонких согласных р, Գ, ղ, ճ, Զ.

Тема 5. Особенности становления произносительной нормы армянского языка. Армянский алфавит.

Древнеармянский- грабар, среднеармянский, современный армянский язык.

Литературные языки и диалекты армянского языка. Армянский алфавит. Цифровое значение армянского алфавита (общие сведения).

Тема 6. Армянские гласные и согласные в потоке речи.

Армянские гласные и согласные в потоке речи.

Тема 7.

а) Акцентно-мелодическая организация основных коммуникативных типов фраз.

Акцентная (ритмическая) группа. Ритмическое ударение. Грамматический минимум ритмической группы. Синтагма. Фраза. Мелодическая организация повествовательной, вопросительной и побудительной фразы.

б) Акцентно-мелодическая организация основных коммуникативных типов фраз.

Мелодическая организация высказывания (повтор, переспрос и т.д.)

Тема 8. Акцентная структура армянского языка.

Виды ударений и их функции в армянском языке. Особенности армянского ударения в сопоставлении с русским.

Выразительная функция ритмического ударения.

Выделительное ударение и способы его реализации.

Второстепенное ударение. Ритмическая организация различных

видов текстов. Фактор частотности выделительных ударений в

дикторской речи (информирующая речь). Функционирование

выделительных ударений в дидактической речи

(воздействующая речь).

Тема 9. Фонетические средства выделения в армянском языке. Модификация диапазонов, уровней (мелодический интервал). Паузация, скандирование. Фонетические средства выражения выделенности в информирующей речи. Фонетические средства воздействия в воздействующей речи.

Тема 10. Интонация и ее компоненты.

Базовые мелодические модели армянского языка.

Просодические средства: ударение, мелодика, тембр, пауза, темпоральные средства, высотный уровень. Особенности мелодического оформления фраз различного коммуникативного типа. Графическое изображение интонации. Понятие интонымы. Выражение логических отношений. Фонетические средства выражения расчлененности/ связности в информирующей речи.

Тема 11. Особые случаи модификации интонационных структур.

Интонация перечисления. Интонация парантезы. Интонация градации. Сопоставление мелодической структуры парантезы в русском и армянском языках. Фонетические характеристики публичной речи.

Тема 12. Интонационная структура побудительных предложений.

Характеристика различных типов побудительных предложений. Сопоставление мелодической структуры приказа русского и армянского языков. Интонация побуждения в различных типах текстов, представляющих информирующую и воздействующую речь: объяснение, инструкция, распоряжение.

Тема 13. Интонационная структура восклицательного предложения.

Собственно восклицательные фразы с восклицательным словом. Восклицательные фразы без восклицательного слова. Сопоставление мелодической структуры восклицания русского и армянского языков. Сравнение интонации восклицания и вопроса.

Тема 14. Интонация эмоционально окрашенных фраз.

Общие особенности эмфатической интонации. Фразы широкого диапазона. Фразы высокого уровня. Интонация фраз, выражающих удивление. Интонация фраз, выражающих гнев. Интонация фраз, выражающих возражение. Интонация фраз, выражающих иронию.

Тема 15. Интонация импликации.

Фонетическое оформление импликации. Интонационные трансформации (замена базовых интонаций на импликацию). Интонация импликации в неофициальной речи (разговорная). Интонация импликации в спонтанной речи.

Раздел 2. «Практическая грамматика»

Тема 1. Разделы грамматики.

Предмет грамматики: морфология, синтаксис, текст. Понятие грамматической категории. Грамматическая форма: синтетическое и аналитическое формообразование. Единицы грамматики: словоформа, словосочетание, предложение. Классификация слов в грамматике: части речи.

Тема 2. Имя существительное. Лексико-грамматическая классификация существительных (собственные, нарицательные; конкретные, абстрактные; одушевленные, неодушевленные; собирательные). Грамматические категории существительного: число, определенность/неопределенность; лицо/нелицо; склонение. Особенности образования множественного числа односложных; многосложных существительных. Существительные, употребляющиеся только в единственном или только во множественном числе.

Склонение: 8 типов склонения.

Падежи: именительный, родительный (притяжательный), дательный, винительный, исходный, творительный, местный.

Образование существительных.

Тема 3. Определенный артикль, его формы (ṛ (û) и значения. Артикль как основное средство субстантивации всех частей речи.

Факторы, при которых существительное употребляется с определенным артиклем.

Тема 4. Неопределенный артикль uṛ, его значение.

Факторы, при которых существительное употребляется в неопределенном виде: существительное в функции обращения; в функции обстоятельства цели; формы притяжательного падежа, творительного(есть исключения), исходного, местного падежей; с некоторыми неопределенными местоимениями (ṛûḡ-ṛṛ, ṛṛṛḡ,ṛṛḡḡ); со словами uṛ ḡṛṛṛ, ṛṛḡḡṛṛḡḡ).

Тема 5. Притяжательные артикли u, ṛ: орфография, орфоэпические нормы. Функциональная синтаксическая синонимия притяжательных артиклей и личных местоимений (1, 2 лицо). Некоторые случаи словообразовательной функции артиклей u, ṛ.

Тема 6. Именительный падеж. Винительный падеж.

Именительный падеж: вопросы именительного падежа.

Синтаксические функции именительного падежа: подлежащее; именная часть составного именного сказуемого; приложение; обращение.

Винительный падеж. Вопросы винительного падежа. Образование форм винительного падежа: совпадение формы с именительным падежом существительных, обозначающих «нелицо»; совпадение формы с дательным падежом существительных, обозначающих «лицо».

Синтаксические функции винительного падежа: прямое дополнение; обстоятельство места; меры; времени.

Тема 7. Притяжательный падеж.

Вопросы притяжательного падежа. Типы склонения: нормативное/формы габара.

Образование притяжательного падежа существительных в единственном числе по типу склонения: на – ṛ; разных

лексико-семантических групп по типу склонения: -на џш; - п1; - п2; - ш1; - g; некоторых существительных посредством чередования гласных. Образование притяжательного падежа существительных во множественном числе.

Случаи чередовании звуков при образовании притяжательного падежа.

Синтаксическая функция притяжательного падежа: несогласованное определение. Место несогласованного определения по отношению к определяемому слову.

Предлоги, послелого, употребляемые с формами притяжательного падежа.

Тема 8. Дательный падеж.

Вопросы дательного падежа. Образование форм дательного падежа.

Синтаксические функции дательного падежа: косвенное дополнение; обстоятельства места времени; цели.

Предлоги, послелого, употребляемые с дательным падежом.

Тема 9. Исходный падеж. Творительный падеж. Местный падеж.

Вопросы исходного падежа. Образование форм исходного падежа.

Синтаксические функции исходного падежа: косвенное дополнение; обстоятельства причины, времени, места; для выражения сравнения.

Вопросы творительного падежа. Образование форм творительного падежа.

Синтаксические функции творительного падежа: косвенное дополнение; обстоятельство образа действия (приобретает значение наречия), обстоятельство места, времени, меры и степени.

Вопросы местного падежа. Образование форм местного падежа.

Синтаксические функции местного падежа: обозначение места, иногда времени действия. Ограниченное употребление.

Передача значения местного падежа притяжательным падежом и с послелогом џтq.

Тема 10. Прилагательное.

Лексико- грамматическая классификация прилагательных (качественные, относительные). Грамматическая категория прилагательных (степени сравнения).

Место прилагательных по отношению к существительному. Несогласование прилагательного с существительным.

Образование сравнительной степени- при помощи наречия *шǫǫǫ* и качественных прилагательных.

Образование превосходной степени: с помощью приставки *шǫǫǫ*- или суффикса – *шǫǫǫ*.

Простые и составные (сложные и суффиксальные) прилагательные. Суффиксы, образующие прилагательные.

Приставка «шǫǫ» –образование прилагательных с отрицательным значением.

Употребление прилагательных с определенным и притяжательными артиклями, склонение как существительное.

Употребление некоторых качественных прилагательных в качестве наречий.

Синтаксические функции прилагательных.

Тема 11. Числительное.

Количественные, порядковые, дробные и распределительные. Простые, сложные, *составные* формы количественных числительных.

Порядок следования количественных числительных в препозиции к существительному.

Употребление существительного в единственном числе при количественных числительных (определенные случаи употребления существительного во множественном числе).

Образование сложных слов в распределительном значении повторением количественных числительных.

Порядковые числительные: образование.

Порядок следования порядковых числительных в препозиции к существительному (несогласование в падеже и числе).

Дробные и распределительные числительные: образование.

Употребление числительных с определенным артиклем; с притяжательными артиклями: их склонение и употребление в роли существительного.

Единицы измерения: длины и массы, времени. Слова shiqsh , hnqf , hshl с числительными: обозначение количества.

Тема 12. Местоимение.

Личные местоимения и их формы. Склонение личных местоимений. Формы личных местоимений в притяжательном падеже.

Синтаксические функции личных местоимений в притяжательном падеже: несогласованное определение.

Личное местоимение h'ur , h'ur'ut'ur : употребление с притяжательными артиклями, с личными местоимениями и без них. Склонение местоимения h'ur , h'ur'ut'ur .

Предлоги, послелог, употребляемые с притяжательным падежом личных местоимений.

Формы дательного и винительного падежей личных местоимений: синтаксические функции.

Предлоги, послелог, употребляемые с дательным-винительным падежами личных местоимений. Исходный падеж: образование, синтаксические функции.

Творительный падеж: образование, синтаксические функции.

Местный падеж: образование, синтаксические функции.

Тема 13. Вопросительные –относительные местоимения.

Вопросительные местоимения армянского языка.

Множественное число местоимений nq ; h'uz . Склонение местоимения nq в единственном числе.

Склонение местоимения h'uz (h'uz'ur): единственное число, множественное число),

Склонение местоимения n p .

Относительные местоимения- все вопросительные местоимения без вопросительной интонации. Функции относительных местоимений - союзные слова в сложноподчиненных предложениях.

Порядок слов в вопросительных предложениях. Место вопросительного знака. Вопросительный знак армянской пунктуации и его место в вопросительных предложениях.

Употребление местоимения ինչ в восклицательных предложениях, выражающих как положительные, так и отрицательные эмоции.

Тема 14. Взаимно-возвратные местоимения.

Взаимные местоимения: образование, функции.

Тема 15. Указательные местоимения.

Указательные местоимения ւի, դի, իւ, շի, շը, շիւ и все производные от последних трех (շի, շը, շիւ) - указывающие на относительную близость объекта к говорящему, слушающему или третьему лицу.

Образование множественного числа местоимений ւի, դի, իւ. Склонение в единственном и множественном числе.

Местоимения շի, շը, շիւ, ինչիւ- заменяющие в основном прилагательное. Употребление указательных местоимений вместо существительного. Употребление указательных местоимений с предлогами, послелогами.

Употребление местоимения ինչիւ с определенным артиклем и склонение.

Функции указательных местоимений: наречие образа действия, меры и степени, места; именная часть именного сказуемого; употребление в сложноподчиненных предложениях как соотносительные слова.

Тема 16. Отрицательные местоимения. Определенные и неопределенные местоимения.

Отрицательные местоимения: грамматические формы, образование. Употребление отрицательных местоимений в отрицательных предложениях.

Определенные и неопределенные местоимения.

Тема 17. Залог глагола.

Глаголы действительного залога, принимающие прямое дополнение. Глаголы нейтрального залога, не принимающие прямого дополнения.

Страдательный залог: показатель страдательного залога.

Тема 18. Основы глагола.

Основы глагола: 1 основа, 2 основа.

1-ая основа глагола- основа инфинитива: образование.

2-ая основа глагола- основа прошедшего совершенного времени.

Образование 2-ой основы: простых глаголов; глаголов с суффиксами -шú, -тú; -ú, -ý; каузативных глаголов (-grú); неправильных глаголов.

Тема 19. Неличные формы глагола («дербай»).

8 неличных форм глагола (дербай):

а) неопределенный (инфинитив); результативный; действительный дербай настоящего времени; дербай сопутствующего действия:

имеющие самостоятельное употребление в предложении;

б) дербай несовершенного действия; последующего действия; давнопрошедший; отрицательный: не имеющие самостоятельного употребления в предложении и участвующие только в образовании личных временных форм глагола.

Тема 20. Инфинитив.

Инфинитив: исходная форма глагола.

Простые, суффиксальные и составные глаголы. Неправильные глаголы.

Употребление инфинитива с определенным, притяжательными артиклями, склонение и выполнение всех функции отглагольного существительного. Образование отрицательной формы инфинитива. Употребление.

Тема 21. Действительный дербай настоящего времени. Дербай, сопутствующего действия на - ꠗи.

Тема 24. Категория наклонения. Изъявительное наклонение. Времена изъявительного наклонения. Вспомогательный глагол. Временные формы изъявительного наклонения.

а)

Дербай несовершенного действия. Образование: 1 основа +
Настоящее время: дербай несовершенного действия + ем;
прошедшее несовершенное время: дербай несовершенного действия + эи.

Образование отрицательных форм.

б)

Дербай последующего действия. Образование: инфинитив+у
Будущее время: дербай последующего действия + ем; будущее время в прошедшем: дербай последующего действия + эи.

Образование отрицательных форм.

в)

Дербай давнопрошедший. Образование: 2 основа +ел.
Перфект: дербай давнопрошедшего действия +ем;
давнопрошедшее время: дербай давнопрошедшего действия +эи
Образование отрицательных форм.

г)

Прошедшее совершенное время. Образование: для простых глаголов; суффиксальных глаголов; неправильных глаголов.
Отрицательные формы.

д)

Результативное настоящее. Образование: результативный дербай + ем; результативное прошедшее: результативный дербай + эи.

Тема 25. Желательное наклонение.

Будущее время, прошедшее время.

Будущее время: образование.

Употребление для выражения говорящим желания совершить действие; форма 1 лица мн. ч. будущего времени –для побуждения к совместному совершению действия; в придаточных предложениях для выражения желания, намерения, просьбы, приказа (с союзом $n\ p$).

Употребление с модальными словами թո՞ղ, հազի՞վ թե, դժվար թե;

в придаточных предложениях цели, с союзом որ, որպեսզի;

в придаточных предложениях условия, с помощью союза եթե;

со словами: գուցե, երա՞նի.

Формы прошедшего времени: образование.

Употребление со словами որ, որպեսզի, եթե, թո՞ղ, հազի՞վ թե,

դժվար թե, գուցե, երա՞նի и т.п.; в придаточных предложениях условия, цели.

Употребление некоторых форм желательного наклонения как модальные слова: ասե՛ս, կար՞ծես, կար՞ծեմ, տեսնե՛ս.

Отрицательные формы желательного наклонения: образование.

Функциональная синтаксическая синонимия отрицательных форм 2 л. будущего времени желательного наклонения и отрицательных форм повелительного наклонения.

Тема 26. Повелительное наклонение.

Образование форм повелительного наклонения: простых; суффиксальных; неправильных; составных глаголов: единственное число, множественное число.

Образование отрицательных форм повелительного наклонения.

Употребление форм повелительного наклонения в побудительных предложениях.

Тема 27. Условное наклонение.

Будущее время, прошедшее время.

Будущее время: образование.

Употребляется для обозначения действия, которое должно быть безусловно совершено; в главном предложении сложноподчиненного предложения с условным придаточным для обозначения действия, совершение которого зависит от совершения другого действия (согласование времен: в главном предложении форма будущего времени сослагательного наклонения, в придаточном- форма будущего времени желательного наклонения); употребление формы 2 лица в побудительных предложениях для выражения повеления.

Условное наклонение: прошедшее время: образование.

Употребление в главном предложении сложноподчиненного предложения с условным придаточным для обозначения действия, совершение которого зависело от совершения другого действия (согласование времен: в главном предложении - форма прошедшего времени сослагательного наклонения, в придаточном- форма прошедшего времени желательного наклонения);

употребление в сложносочиненных предложениях с союзами *русј, ишјшји*.

Отрицательные формы условного наклонения: образование, употребление.

Тема 28. Долженствовательное наклонение:

Будущее время, прошедшее время.

Будущее время: образование, употребление.

Прошедшее время: образование, употребление.

Отрицательные формы долженствовательного наклонения: образование, употребление.

Тема 29. Наречие. Модальные слова. Союзы. Предлоги- послелого. Междометия.

а) Наречие. Классификация: образа действия, времени, места, меры и степени. Степень сравнения некоторых наречий. Простые наречия. Составные (сложные и суффиксальные). Образование сложных наречий повтором прилагательных или существительных; с помощью специальных суффиксов.

Морфологическая и синтаксическая характеристика наречий.

б) Модальные слова: наиболее употребительные.

Модальные слова: простые; производные; образованные из грамматических форм; сложные. Классификация модальных слов по значению. Функция модальных слов.

в) Союзы: сочинительные; подчинительные. Союзы простые; производные; сложные; парные; фразовые. Классификация союзов по значению.

г) Предлоги- послелого: простые или коренные; образованные из грамматических форм.

д) Междометие: классификация по значению.
Междометия: произнесение, выделение на письме.

Тема 30. Пунктуация.

Интонационные (просодические) знаки. Разделяющие знаки.
Место знаков препинания в армянском предложении.

Тема 31. Предложение.

Общая характеристика предложения. Интонация и предикативность как основные признаки предложения. Порядок слов в предложении.

Главные члены предложения: подлежащее, сказуемое. Второстепенные члены предложения: определение, приложение, дополнение, обстоятельство. Согласование подлежащего и сказуемого в лице и числе. Синтаксические связи слов в предложении. Подлежащее: способы выражения. Сказуемое: способы выражения. Вспомогательный глагол է. Глагол-связка: ի. Составное сказуемое: способы выражения. Относительно свободный порядок слов в армянском предложении.

Тема 32. Простое предложение.

Классификация простых предложений по структуре: односоставные/двосоставные; распространенные/нераспространенные; Классификация предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные, побудительные, желательные. Тема 1 պ. Структура простого предложения. Порядок слов в предложении. Предложение: простые, сложные, односоставные, двусоставные и т.д. Главные члены предложения: подлежащее, сказуемое. Второстепенные члены предложения: определение, приложение, дополнение, обстоятельство. Структура повествовательного предложения. Согласование подлежащего и сказуемого в лице и числе. Синтаксические связи слов в предложении. Подлежащее: способы выражения. Сказуемое: способы выражения. Глагол-связка: ի լ . Составное сказуемое: способы выражения. Относительно свободный порядок слов в армянском предложении.

Тема 33. Утвердительная и отрицательная форма предложения. Употребление отрицательных частиц; слов; местоимений. Средства выражения ограничения.

Тема 34. Прямая и косвенная речь. Употребление времен в косвенной речи. Коммуникативные типы предложений в косвенной речи. 3 лицо косвенной речи.

Тема 35. Сложносочиненное предложение. Сочиненные союзы.

Тема 36. Сложноподчиненное предложение. Подчиненные союзы.

Тема 37. Согласование времен в сложноподчиненном предложении. Употребление временных форм. Грамматические средства выражения предшествования, одновременности, следования событий.

Раздел 3. «Практика устной и письменной речи»

Аспект 3.1. Коммуникативная практика.

Тема 1.

Семья и личность. Биографические данные (имя, дата и место рождения, возраст, пол, национальность,). Близкие и дальние родственники. Внешность, характер, привычки.

Тема 2.

Место проживания. Адрес. Типы жилья (дом, квартира, общежитие). Жилищные удобства, мебель, домашняя утварь и принадлежности, бытовая техника. Уход за домом.

Тема 3.

Род своей деятельности. Профессии родных и друзей. Проблемы молодёжи. Отношение к профессиональной карьере.

Социальные проблемы молодежи. Студенческий заработок. Нравственные проблемы современной молодёжи. Моральные и нравственные ценности современной молодёжи.

Тема 4.

Время. Времена года. Погода (климатические и природные явления. Узнавание времени по часам. Дата. Погода. Календарь. Названия времен года и месяцев. Описание природы в каждое время года.

Тема 5.

Повседневная жизнь. Рабочий день. Распорядок дня. Определение времени. Повседневные занятия. Повседневные домашние дела. Планирование рабочего дня /рабочей недели /. Организация вечернего досуга.

Тема 6.

Питание. Завтрак, обед, ужин. Еда и напитки. Сервировка праздничного стола. Национальные традиции армянской кухни.

Тема 7.

Магазины и покупки. Типы магазинов. Продукты, товары. Одежда, мода. Виды одежды (повседневная одежда, выходная одежда, спортивная одежда). Оплата покупок. Бюджет семьи.

Тема 8.

Город и городской транспорт. Карта города. Городской транспорт. Дорожное движение. Вокзалы, расписание поездов.

Тема 9.

Свободное время. Роль досуга в современной жизни. Любимые занятия и развлечения, хобби. Любимые виды спорта. Посещение кино, театра, музея, концертов и выставок. Встречи с друзьями.

Тема 10.

Праздники в семье. Дни рождения членов семьи. Подготовка к семейному празднику. Выбор подарка имениннику. Прием гостей. Праздничная речь, тост. Праздничные послания. Некоторые особенности приема гостей у армян.

Тема 11.

Здоровье. Части тела. Физические возможности и состояние человека. Здоровый образ жизни. Болезнь. Виды заболеваний. Посещение врача. Поведение врача и пациента. Курс лечения. Госпитализация, домашний (постельный) режим, прием лекарств. Выздоровление.

Тема 12.

Средства массовой информации в повседневной жизни и услуги связи / Интернет. Почта. Телефон. Виды корреспонденции/. Место радио и телевидения в современном досуге. Программы телевидения в Армении. Любимый канал, любимая программа /сериал, ток-шоу, игра и т.д./. Роль компьютера / Интернета/ в досуге.

Тема 13.

Образование. Система начального, среднего и высшего образования в Армении. Типы учебных заведений. Роль образования в жизни молодого человека.

Тема 14.

Профессиональная деятельность. Выбор профессии. Выбор профессии и личные качества. Роль семьи в выборе профессии. Профессия журналиста. Новые престижные профессии. Преимущества и недостатки любой профессии.

Тема 15.

Путешествие и каникулы. Виды отдыха. Выбор места отдыха. Туризм, поездки за границу. Организация путешествия / покупка путевки, покупка билетов, заказ гостиницы, разработка маршрута/. Посещение достопримечательностей. Зимние и

летние каникулы. Идеальный отпуск /идеальные каникулы/. Обмен впечатлениями.

Тема 16.

Армения-страна изучаемого языка.

Географическое положение Армении, площадь, население, климат, природные ресурсы, экономика, промышленность и сельское хозяйство, основные города. Ереван – столица Армении.

12 столиц Армении. Архитектурные, исторические и культурные достопримечательности Еревана.

Тема 17.

Национальные традиции и праздники. Национальные праздники в Армении. Рождество. Новый год. Религиозные праздники в Армении. Национальные традиции в Армении.

Аспект 3. 2. Чтение художественной литературы

Тема 1. Портреты персонажей в художественном произведении. Физический и нравственный портрет главного героя произведения.

Тема 2. Отражение проблем повседневной жизни в художественном произведении.

Тема 3. Взаимоотношения в семье. Проблемы “отцов и детей”.

Тема 4. Человек и окружающий мир.

Тема 5. Моральные и нравственные ценности человека и их отражение в художественном произведении.

Тема 6. Обычай и традиции армянского народа и их отражение в современной художественной литературе.

Тема 7. Отношение автора / читателя / к героям художественного произведения.

Аспект 3. 3. Язык средств массовой информации

Тема 1. Географическая и политическая карта мира. Название стран и столиц. Географические названия территориальных делений Армении.

Тема 2. Краткие официальные сообщения. Визиты государственных деятелей.

Тема 3. Переговоры и дружеские встречи. Двусторонние отношения Армении.

Тема 4. Краткий обзор средств массовой информации Армении. Панорама армянской периодики на современном этапе. Информационные печатные издания. Центральная пресса. Рубрики основных газет /Международные события. Социально-экономические проблемы. Образование, культура и спорт./

Тема 5. Краткий обзор важнейших международных событий.

Тема 6. Краткий обзор важнейших событий /дня, недели, месяца/.

5. Лабораторный практикум

Не предусмотрен.

6. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература

А.С.Маркосян, Учебник армянского языка (1, 2,3,4 части), Москва, издательство «Баласс», 2004.

б) дополнительная литература

Н.Парнасян, Ж.Манукян, Самоучитель армянского языка, Москва, 2001.

П.Бедирян, Учебник армянского языка, Ереван, 2004.

А.Гарибян, Дж.Гарибян, Краткий курс армянского языка, Ереван, 1999.

в) программное и коммуникационное обеспечение

7. Материально-техническое обеспечение дисциплины

При проведении занятий по Практическому курсу армянского языка рекомендуется использовать весь спектр мультимедийных средств в специально оборудованных аудиториях, а также новейшие технологии обучения иностранным языкам.

Использование новых информационных технологий в учебном процессе позволяет развивать навыки речевой деятельности как во время аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы студентов. Использование аудио- и видеоматериалов, компьютерных программ, поиск информации в сети Интернет дает возможность представить изучаемый материал под новым углом зрения. Работа в сети Интернет в режиме реального времени даёт возможность поддерживать контакты в разнообразных ситуациях речевого общения.

Представляется целесообразным использовать в работе с новыми технологиями рабочие листы с заданиями для самостоятельной и аудиторной работы, для индивидуальной, парной и групповой работы.

8. Методические рекомендации по организации изучения дисциплины

8.1. Общие методические рекомендации

1. Студенты должны быть четко информированы перед началом преподавания практического курса армянского языка:

- о целях и задачах, которые стоят перед ними на каждом этапе обучения;

- о методах, которыми они будут пользоваться для достижения поставленных целей;

- о распределении учебного материала по разделам, аспектам и семестрам;

- о требованиях к знаниям и умениям студентов в рамках практического курса второго иностранного языка;

- о видах итогового и промежуточного контроля.

2. Целесообразно провести вводную беседу со студентами, познакомить их в общих чертах со строем армянского языка в сравнении с родным и первым иностранным языком, подчеркивая ту мысль, что, обучая языку, обучают культуре.

3. Необходимо подчеркнуть, что Практический курс армянского языка представлен тремя разделами «Практическая фонетика», «Практическая грамматика», «Практика устной и письменной речи», в основе которых лежит принцип комплексности, т.е. изучение всех трёх разделов /фонетики, грамматики и лексики/ на едином языковом материале.

4. Следует ознакомить студентов с методами и формами самостоятельной внеаудиторной работы студентов.

5. На первом занятии рекомендовать студентам специальную литературу, в том числе различные электронные словари и дать необходимые советы по их использованию.

6. При объяснении ряда языковых явлений обязательно использовать сравнения с родным и первым иностранным языком, а также стимулировать к этому студентов.

7. Важно развивать у студентов способность и желание к социальному взаимодействию, с одной стороны, а с другой стороны, развивать также умение автономно работать. В этой связи, рекомендуется рационально сочетать индивидуальные, парные и групповые задания, как на занятиях, так и при подготовке домашних заданий.

8. Всячески развивать у студентов их личностные качества, формируя при этом вторичную языковую личность.

9. Довести до сведения студентов необходимость и целесообразность использования Общевропейского языкового портфеля (ОЯП) в целях самооценки и самоконтроля в процессе изучения второго иностранного языка.

10. При составлении учебно-методических карт следует учитывать целостный подход и комплексный характер в обучении иностранному языку.

8.2 Рекомендации по разделу «Практическая фонетика»

1. Обучение армянскому языку начинается с вводно-фонетического курса, который носит комплексный характер. Исходя из этого, необходимо следить за целесообразным распределением фонетического, грамматического и лексического материала, отдавая при этом приоритет постановке правильного произношения.

2. Целью вводно-фонетического курса является овладение основами произношения армянского литературного языка и знакомство с элементами его фонетического строя.

3. Занятие обычно начинается с комплексной фонетической зарядки, включающей в себя работу над произношением, отработку отдельных звуков и способов их соединения в потоке речи, а также упражнений на развитие фонетического слуха, речевого ритма, техники речи. Особое внимание должно быть уделено отработке основного звучащего текста изучаемой темы.

4. При выполнении упражнений на интонацию следует добиваться адекватного воспроизведения прослушанного образца. Основные интонационные модели текста должны закрепляться в устной работе на уроке и на материале чтения самостоятельно подготовленных отрывков.

5. После завершения работы над вводно-фонетическим курсом следует продолжить тщательную работу над правильным произношением и интонацией, последовательно работая над исправлением фонетических и интонационных ошибок студентов.

6. Во время всех фрагментах урока, посвященных практической фонетике, необходимо также работать над различными видами коммуникативной деятельности, которая предусматривает чтение вслух, аудирование фонозаписей, говорение в виде подготовленной и неподготовленной монологической и диалогической речи. Речевые упражнения

должны являться обязательной составляющей завершающего этапа занятия.

7. В процессе подготовки выразительного чтения текстов или текстов для заучивания, необходимо, после неоднократного прослушивания, сделать фонетическую разметку. При выполнении всех фонетических заданий необходимо следить за напряженностью артикуляции, четкостью, режимом дыхания, громкость голоса и паузами.

8.3 Рекомендации по разделу «Практическая грамматика»

1. Занятия по практической грамматике должны быть направлены на успешное овладение студентами нормативным грамматическим минимумом и грамматически правильным оформлением речи на армянском языке.

2. В задачу курса входит приобретение базовых знаний студентами по программе курса, привитие навыков правильного употребления грамматических явлений в устной и письменной речи, создание цельнооформленного речевого произведения в соответствии с коммуникативным заданием речевого акта, а также систематизация имеющихся знаний студентов.

3. С целью лучшего освоения грамматического материала данный раздел дисциплины предусматривает развитие у студентов умений объяснять образование, значение и употребление грамматических явлений, составлять грамматические упражнения.

4. В ходе занятий преподаватель должен обращать внимание студентов на типичные и индивидуальные ошибки и последовательно работать над их устранением. Необходимо также учить студентов «слышать» и «видеть» грамматические ошибки в своей и чужой устной и письменной речи.

5. Для отработки наиболее трудных грамматических явлений целесообразно использовать кроме упражнений учебника дополнительные материалы, в том числе в электронном варианте.

8.4 Рекомендации по разделу «Практика устной и письменной речи»

1. Раздел «Практика устной и письменной речи» включает 3 аспекта «Коммуникативная практика» /1 – 4 семестры/, «Чтение художественной литературы» /2 – 4 семестры/ и «Язык средств массовой информации» /4 семестр/.

2. Занятия по практике устной и письменной речи направлены на достижение соответствующего уровня коммуникативной компетенции, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения в различных ситуациях с учётом беглости речи и использования адекватных языковых средств. Что предусматривает.

3. Во время занятий по коммуникативной практике необходимо умело сочетать работу над всеми видами речевой деятельности, отдавая предпочтение развитию подготовленной и неподготовленной речи / диалогического и монологического характера/ особенно на начальных этапах обучения.

4. Необходимо обращать особое внимание студентов на социокультурный компонент и выделять в тексте информацию культурологического характера.

5. Во время занятий научить студентов выявлять возможные трудности освоения лексического, грамматического и фонетического материала на основе внутриязыкового и межъязыкового сопоставительного анализа, а также определять возможности опоры на родной язык; подбирать иллюстрированный материал к изучаемым языковым явлениям; объяснять значение и употребление лексических явлений (в пределах изученного материала), используя при необходимости страноведческие и фоновые знания.

6. Использовать занятия по аспекту «Чтение художественной литературы» не только для обучения различным видам чтения и для развития монологической и диалогической речи, но и для формирования личностного понимания текста, что способствует интеллектуальному и духовному развитию студентов.

7. На занятиях по аспекту «Язык средств массовой информации» обращать особое внимание на политические,

социальные и культурные реалии Армении и на события, происходящие в стране, используя при этом все возможные средства массовой информации, в том числе Интернет.

8. Требовать от студентов регулярной и тщательной работы с фонозаписью учебных и аутентичных текстов в исполнении носителей языка.

9. Регулярно проверять и контролировать выполнение студентами письменных работ, а также исправление ошибок, допущенных ими в письменных работах.

8.5 Рекомендации студентам

1. Регулярно и точно выполнять все устные и письменные задания в соответствии с рекомендациями преподавателя.

2. В процессе изучения армянского языка проводить сопоставления с родным языком и первым иностранным языком.

3. Постоянно работать над техникой речи. Регулярно прослушивать фонозаписи в исполнении носителей языка и добиваться адекватного произнесения звуков и правильной интонации, стараясь имитировать при этом звуковые образцы. При выполнении всех фонетических упражнений соблюдать напряженность, артикуляции, четкость, режим дыхания, паузу.

4. В процессе подготовки выразительного чтения отрывков текста или любого текста для заучивания наизусть, необходимо, после неоднократного прослушивания, сделать фонетическую разметку.

5. При выполнении заданий по практической грамматике регулярно и систематически использовать справочную нормативную литературу.

6. Учиться находить (распознавать) в оригинальной армянской литературе, а также в аудиоматериалах, актуальное грамматическое явление, уметь его охарактеризовать и правильно воспроизвести.

7. В ходе изучения раздела «Практика устной и письменной речи» рекомендуется во время самостоятельной работы со словарными единицами руководствоваться общими принципами их семантизации, которые предусматривают

раскрытие значений слов при помощи дефиниции, перевода, словообразовательного анализа, поиска возможных синонимов или близких по значению слов, слов с противоположным значением, установления ассоциативных связей и т.д.

8. Учиться извлекать из текстов информацию культурологического характера и сопоставлять её с родным языком.

9. Постоянно использовать различного типа словари, в том числе словари в электронной версии.

10. Активно находить и творчески использовать дополнительный материал при подготовке различных сообщений, докладов, проектных работ.

11. Последовательно работать над устранением своих фонетических, грамматических и лексических ошибок.

12. В целях самооценки и самоконтроля в процессе изучения второго иностранного языка необходимо и целесообразно использовать материалы Европейского языкового портфеля (ЕЯП).

8.6 Система оценки

При промежуточной аттестации и контроле текущей учебной работы следует осуществлять в различных формах поэтапный контроль овладения студентами коммуникативными компетенциями. Текущий контроль включает оценку сформированных компетенций за семестр. Для более объективной оценки по текущему контролю успеваемости студентов необходимо принимать во внимание следующие параметры:

- оценка речевого поведения (оценка сформированности всех коммуникативных компетенций),
- оценка усвоения пройденного теоретического и практического материала (контрольные работы по практической грамматике и лексике),
- оценка владения коммуникативными компетенциями в каждом виде речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо),

- количество и качество выполненных практических работ (выступление с сообщениями и докладами, составление упражнений, презентация проектной работы),
- посещаемость практических занятий,
- активность и мотивированность студента в ходе изучения дисциплины,
- оценка преподавателей,
- самооценка.

**Примерный перечень вопросов, выносимых на
итоговый контроль
(экзамен, дифференцированный зачет)**

Первый год обучения

I. Письменная часть

1. Контрольные тестовые задания на пройденный лексико-грамматический материал.
2. Диктант/изложение фабульного характера.
3. Аудирование текстов, отражающих ситуации повседневной жизни и проверка понимания их общего содержания при ответе на письменные вопросы.
4. Написание личной открытки на одну из тем повседневной жизни с использованием изученных форм речевого этикета.
5. Чтение текста обиходно-речевого характера и ответы на письменные вопросы, направленные на проверку его общего содержания.

II. Устная часть

1. Чтение текста обиходно-речевого или литературного характера Проверка техники чтения на указанном преподавателем/экзаменатором отрывке.
2. Ответы на вопросы преподавателя/экзаменатора, направленные на понимание текста.
3. Устное изложение основного содержания прочитанного текста.

4. Беседа по содержанию прочитанного текста.
5. Беседа на одну из тем, предусмотренных программой.
6. Ролевая игра на одну из ситуаций повседневной жизни с использованием форм речевого этикета.

Второй год обучения

I. Письменная часть

1. Контрольные тестовые задания на пройденный лексико-грамматический материал.
2. Изложение текста обиходно-речевого или литературного характера с комментарием.
3. Аудирование текстов, отражающих ситуации повседневной жизни и проверка их детального понимания при ответе на письменные вопросы.
4. Чтение текста обиходно-речевого или литературного характера и ответы на письменные вопросы, направленные на проверку его детального содержания.
5. Написание неофициального письма по пройденной тематике, содержащего выражение личного отношения.

II. Устная часть

1. Чтение литературного текста или обиходно-речевого характера. Проверка техники чтения на указанном преподавателем/экзаменатором отрывке.
2. Беседа с экзаменатором/преподавателем по прочитанному тексту и по рассматриваемой в нём теме.
3. Устное изложение содержания прочитанного текста.
4. Краткое изложение основного содержания газетной статьи.
5. Беседа на одну из тем, предусмотренных программой.
6. Ролевая игра на одну из ситуаций повседневной жизни с использованием форм речевого этикета, выражением эмоциональной оценки и высказыванием личной точки зрения.

Համակարգչային ձևավորումը՝ Վ.Բրյուսովի անվան ԵրՊԼՀ-ի
համակարգչային կենտրոն (ղեկավար՝ դոց. Վ.Վ.Վարդանյան)

Համակարգչային էջավորումը՝ Զ.Ս. Էլչակյան
Ս.Վ. Առաքելյան

Ստորագրված է տպագրության՝ 23.04.09
Հանձնված է տպագրության՝ 27.08.09

Տպաքանակ՝ 200

«Լինգվա» հրատարակչություն
Երևանի Վ.Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարան
Հասցեն՝ Երևան, Թումանյան 42
Հեռ.՝ 53-05-52
Web: <http://www.brusov.am>
E-mail: yслу@brusov.am

Компьютерная верстка – компьютерный центр ЕГЛУ
им. В.Я.Брюсова (руководитель - доцент В.В.Варданян)

Операторы: Н.М.Элчакян
С.В.Аракелян

Подписано к печати: 23.04.09
Сдано в печать: 27.08.09

Тираж 200

Издательство “Лингва”
Ереванский государственный лингвистический университет им. В.Я.Брюсова
Адрес: Ереван, Туманяна 42
Тел: 53-05-52
Web: <http://www.brusov.am>
E-mail: yслу@brusov.am