

Тест по аудированию состоял из 25 вопросов закрытого типа. Правильный ответ на вопрос оценивался в 6 баллов. Наибольшее количество баллов, которое можно было получить, составляет 150.

Используя указанный выше критерий двух уровней (более 99 баллов — удовлетворительный, менее 99 баллов — неудовлетворительный), можно отметить, что 30% группы № 1 и 13% группы № 2 получили оценку «неудовлетворительно».

Для статистической обработки результатов теста, проверяющего навыки по аудированию, снова был использован *U*-критерий Манна—Уитни. Сумма рангов группы № 1 — 143, а группы № 2 — 263. По уровню владения навыками аудирования более «высоким» рядом оказалась выборка группы № 2. Именно на эту выборку приходится большая ранговая сумма: 263. Исходя из этого, были сформулированы сходные с указанными выше гипотезы. Найдя значение $U_{\text{эмп}}$ и сравнив его со значением $U_{\text{кр. 0,05}}$, мы приняли гипотезу H_1 : в группе № 1 уровень владения навыками аудирования и понимания услышанного ниже уровня группы № 2.

Заключение. С помощью статистического метода Манна—Уитни мы установили, что общий уровень владения русским языком в обеих группах не является одинаковым. Контрольной нами определена группа студентов-иностранцев специальностей «Экономика управления на предприятии» и «Финансы и кредит» (группа № 2), экспериментальной — группа студентов-иностранцев специальности «Мировая экономика» (группа № 1), так как в этой группе показатели уровня владения навыками чтения и понимания прочитанного, а также показатели навыка аудирования и понимания услышанного несколько ниже, чем в группе № 1. В экспериментальной группе планируется работа по темам, предусмотренным учебной программой с применением эвристического диалога, занятия по этим же темам в контрольной группе будут проходить по традиционной методике.

Список цитируемых источников

1. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. СПб. : КАРО; Минск : Четыре четверти, 2005. 208 с.
2. Король А. Д. Моделирование эвристического урока: интерактивное взаимодействие // Нар. света. 2013. № 11. С. 13—15.
3. Король А. Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования // Нар. света. 2013. № 10. С. 10—13.
4. Лебединский С. И., Гончар Г. Г. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа для иностр. студентов I—IV курсов нефилол. спец. высш. учеб. заведений. Минск : БГУ, 2003. 172 с.
5. Тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. Екатеринбург, 2007. 113 с.
6. Резник А. Д. Книга для тех, кто не любит статистику, но вынужден ею пользоваться. Непараметрическая статистика в примерах, упражнениях и рисунках. СПб. : Речь, 2008. 265 с.

Материал поступил в редакцию 11.05.2015 г.

УДК 81'27:378.147

М. М. Гайдар

Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля, Днепропетровск, Украина

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ

Введение. В данной статье мы рассмотрим вопрос, почему, как правило, общеязыковых компетенций, приобретённых студентом за годы обучения в учреждении высшего образования, оказывается недостаточно, чтобы овладеть академическим письмом и в чём кроется причина массовой неготовности довольно образованных молодых людей грамотно составить деловое письмо или написать статью, которая будет соответствовать всем требованиям? А ведь это касается не только иностранных языков. С уверенностью можно утверждать, что даже на родном языке далеко не все студенты выпускники высшей школы смогут компетентно составить документ, относящийся к какому-либо из видов академического письма.

Согласно современным требованиям, всё больше и больше высших учебных заведений обращают внимание на стандарты выполнения письменных работ, принятые в странах западной Европы и США. В целях достижения этих стандартов и соблюдения требований, установленных Болонской системой, высшие учебные заведения прибегают к использованию специальных программных продуктов для проверки работ на наличие плагиата. В закон Украины «Об образовании» [1] в 2011 году был внесён пункт, согласно которому студенты, уличённые в плагиате, должны быть отчислены.

Данное решение было принято по настоянию нескольких крупных университетов страны, в том числе и Киево-Могилянской академии.

Но ведь дело не только в том, что учреждения высшего образования стран СНГ должны соответствовать западному стандарту, а в том, что развитие этих стран, как в сфере экономики, политики, культуры, так и в других сферах, зависит напрямую от кадров, которые выпускаются из высших учебных заведений. Причина столь прочно укоренившейся традиции плагиата не в системе, позволяющей студентам пользоваться «лазейками» и «обходить» правила, а в привитом им отвращении к письму. Как следствие, письменная работа становится для студентов неинтересной.

Если говорить не о научных работах, а о творческих видах письма, таких как эссе или статья, то здесь студенты и вовсе отказываются привнести хоть что-то своё, поскольку неоспоримым доказательством для них считается вымышленное ими самими «неимение таланта к творческому письму». Но причина их отказа участвовать в творческих видах письма кроется не в природном отсутствии таланта, а в частичном или иногда даже полном отсутствии умения выражать свои мысли (порой даже в устной форме), анализировать и генерировать идеи. Это результат отсутствия видов деятельности на уроках языка, которые развивали бы умение мыслить и корректно выражать свои мысли. Отсутствует также навык работы с текстом, особенно с научным, так как студенты под научной работой видят по большей степени заимствование и присвоение чужих идей.

Основная часть. Причины неготовности студентов к письму нужно искать в четырёх взаимосвязанных аспектах обучения письму — психологическом, лингвистическом, психолингвистическом и социолингвистическом.

Причины психологического характера выражаются в необходимости концентрации внимания и выражения эмоций по поводу предмета, рассматриваемого в письменной работе, в наличии мотивации (внутренней и процессуальной) [2]. Если говорить об обучении студентов письму не на родном языке, а на иностранном, то следует также упомянуть интегративную мотивацию (или мотив), о котором говорил Р. Гарднер. Согласно его определению, интегративный мотив представляет собой ориентированность изучающего язык на то, чтобы стать частью общества, которое говорит на данном языке, и его личное положительное мнение о культуре и народе, язык которого он изучает [3]. Пожалуй, стоит отметить, что с психологической точки зрения положительное отношение к языку играет центральную роль в его изучении, а уж тем более в обучении такому сложному и комплексному виду речевой деятельности, как письмо.

Что касается лингвистических причин, к ним можно отнести незнание специальных речевых приёмов для оформления академического письма, отличающегося использованием особых речевых клише, полным отсутствием коллоквиализмов и жаргонизмов, ослабленной эллиптичностью, что выражается в усложнённом построении предложений, избыточных придаточными частями.

Психолингвистические причины нежелания выполнять письменные задания выражаются в неумении корректно использовать грамматические конструкции, сочетать слова, что объясняется недостаточно развитыми операционными умениями, речевыми навыками и автоматизмами и, как следствие, коммуникативными умениями.

Особое внимание следует обратить на социолингвистические аспекты, которые во многом определяют специфику письма в том или ином языке. Знание экстралингвистических факторов, лежащих в основе устной или письменной речевой деятельности, обеспечивает умение писать текст. В. Лабов, один из основоположников современной социолингвистики, дал следующее определение предмета этой науки — «язык в социальном контексте» [4]. Социолингвистикой во внимание принимаются все те аспекты, которые делают язык не идеальным и тем самым живым, определяемым полом, возрастом, социальным положением, образованием, местом проживания и прочими характеристиками людей, пользующихся тем или иным языком.

Переводчики, работающие с литературными текстами, написанными в прошлых веках, наиболее тесно связывают свою работу над текстом с социолингвистическим аспектом. Чтобы правильно истолковать и передать текст на родном языке, они должны иметь обширные знания эпохи, социального устройства, культурологических аспектов, дающих понимание того, почему русский везёт в Тулу самовар, а англичанин уголь в Ньюкасл.

Студент должен иметь интегративную мотивацию, чтобы испытывать интерес к культуре изучаемого языка. Он обязан понимать в первую очередь национально и культурно обусловленные модели выражения мысли, присущие тому или иному народу [5]. Так, английский текст статьи или эссе, даже несмотря на то, что это творческий вид письма, будет написан с соблюдением гораздо более жёстких требований к структуре, последовательности выражения мыслей, стилю и грамматике, чем такой же текст, написанный носителем одного из славянских языков. Это обусловливается большей лаконичностью и строгостью выражения мысли на английском языке, что является следствием длительной эволюции языка под воздействием различных исторических факторов. Словесное выражение реальности у разных народов происходит по-разному. Причин этого может быть множество — особенности развития общественного сознания и даже особенности условий жизни.

Все эти аспекты должны быть включены в программу обучения письму. Наилучшим решением, особенно для языковых учреждений высшего образования, было бы введение отдельного предмета, посвящённого обучению академическому письму. Подобный курс обязательно должен включать в себя ознакомление студентов с письменным этикетом, жанрами, стилями и стилистическими приёмами. В целях повышения интереса студентов такие занятия должны проходить в интерактивной форме. Студентам могут предлагаться различные виды работы, вовлекающие их в процесс обучения. Если студентами рассматривается тема написания речи для публичного выступления, было бы уместным просмотреть и обсудить видео с выступлениями известных ораторов, проанализировать стилистические приёмы, использованные для придания речи эффектности, провести брейнсторминг касательно темы речи. В целом следует сказать, что студентов невозможно заставить проявить творчество, их можно только вовлечь в этот процесс через их личную заинтересованность.

Заключение. Интерактивные упражнения на занятии по языку способствуют формированию умения выражать мысли для овладения академическим письмом. Для этого необходимо пересмотреть подходы в обучении языку в целом. Занятия должны строиться на коммуникативных методиках обучения, которые дают возможность студенту активно принимать участие в учебном процессе, повышая самооценку и преодолевая страх аудитории, развивать свои творческие навыки в решении поставленных задач и критически мыслить. Университеты должны работать более целенаправленно на разработку программ, направленных на установление учебной автономии среди студентов, повышение их мотивации, комплексное личностное развитие. Только таким путём возможно воспитать новое поколение специалистов, способных мыслить креативно и конкурентоспособных на международном рынке труда.

Список цитируемых источников

1. Про освіту : Закон України [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата обращения: 06.01.2015).
2. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 287 с.
3. Gardner R. Integrative motivation and second language acquisition // Canadian Association of Applied Linguistics / Canadian Linguistics Association, May 30, 2005 / Joint Plenary Talk. London, Canada, 2005. P. 22.
4. Labov W. The reflection of social processes in linguistic structures [Electronic resource] // Readings in the Sociology of Language / Fishman J. (ed.). The Hague—Paris, 1966. URL: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov> (date of access: 11.02.2015).
5. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. 287 с.

Матеріал поступив в редакцію 07.04.2015 г.

УДК 378.147

Г. С. Грищук

Учреждение образования «Военная академия Республики Беларусь», Минск

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ КУРСАНТОВ

Введение. На протяжении десятилетий моделирование является одним из самых актуальных методов научного исследования. Одной из задач нашего исследования является создание модели управления процессом обучения иноязычному монологическому высказыванию курсантов, которая рассматривается нами как сложная система, состоящая из взаимосвязанных модулей и компонентов.

Основная часть. При разработке модели мы опирались на позиции системного, коммуникативного, личностно ориентированного и деятельностного подходов. Спроектированная нами модель управления процессом обучения иноязычному монологическому высказыванию (далее — модель) представляет собой совокупность целевого, диагностико-аналитического, нормативного, содержательного, организационного, процессуально-технологического и критериально-оценочного модулей, направленных на развитие монологической речи курсантов, и реализуется как педагогическое взаимодействие субъектов управления (рисунок 1). Охарактеризуем каждый из модулей спроектированной модели.

Диагностико-аналитический модуль включает в себя исходный уровень сформированности умений монологической речи курсантов на момент выбора стратегии обучения, а также критерии и шкалу оценки сформированности умений монологической речи.

Целевой модуль включает в себя постановку основной цели учебной деятельности, т. е. запланированный результат, на достижение которого направлены все усилия процесса обучения [1]. В нашем исследовании цель управления процессом обучения иноязычному монологическому высказыванию