

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

На правах рукописи

НАЗАРОВА Анастасия Владимировна

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
БЕЗУКЛАДНИКОВ Константин Эдуардович

Пермь – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПЕДА- ГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИН- ТЕГРАЦИИ	
1.1 Иноязычная монологическая речь с позиции теории дискурса и уров- невого подхода в образовании	17
1.2 Функциональная схема порождения иноязычной монологической речи	35
1.3 Психолого-педагогические особенности студентов и их учет при обу- чении иноязычной монологической речи	47
1.4 Роль и место междисциплинарной интеграции при формировании умений иноязычной монологической речи студентов	60
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	70
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИ- ЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	
2.1. Логико-содержательная структура междисциплинарной интеграции, направленной на формирование умений иноязычной монологической ре- чи	72
2.2. Технологии обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции	82
2.3. Стратегии и тактики иноязычной монологической речи	93
2.4. Комплекс упражнений и заданий для развития умений иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции	106
2.5 Опытно-экспериментальная проверка эффективности предлагаемой методики	115
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	124

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	127
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	130
ПРИЛОЖЕНИЯ	147

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. XXI век ознаменовался для системы российского образования в целом и высшего иноязычного образования в частности рядом кардинальных изменений. Смена научно-образовательной парадигмы на постнеклассическую, расширение трехлинейной структуры «знание – умение – навык» и появление в их ряду составляющей «компетенция» (В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, Б.А. Жигалев, И.А. Зимняя, Е.Р. Поршнева, Г.С. Трофимова, и др.), усиление социального положения иностранного языка (М.А. Ариян, Н.Ф. Коряковцева, М.А. Мосина) повлекли за собой целый комплекс преобразований, которые затронули как саму структуру высшего иноязычного образования, так и его нормативно-правовую и научно-методическую базы.

В связи с реализацией Национальной доктрины образования Российской Федерации до 2025 г., где отражены основные положения и модернизации иноязычного образования, введением Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Педагогическое образование», принятием профессионального стандарта педагога, в связи с внедрением портфолио как инструмента оценивания профессионального роста усиливается потребность в учителях иностранного языка, способных к самообразованию, самореализации, профессиональной конкурентности и мобильности (К.Э. Безукладников, Е.Н. Дмитриева, Б.А. Жигалев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Б.А. Крузе, О.А. Обдалова, О.Г. Оберемко, Н.Н. Сергеева, Т.С. Серова и др.). Учителя все больше участвуют в международных проектах, форумах и семинарах, выступают на международных конференциях, подтверждают свой языковой уровень международными языковыми дипломами. Неотъемлемой составляющей их всех является умение в монологической форме логично и связно

«формировать и формулировать мысли» (И.А. Зимняя) согласно заданному коммуникативному намерению.

Обобщение опыта преподавания практического курса иностранного языка и результатов обучения показывает, что студенты бакалавриата испытывают ряд трудностей при осуществлении иноязычной монологической речи. Их речь не отличается лексическим разнообразием и вариативностью при выборе грамматических структур, наблюдаются ошибки при встраивании структурно-композиционной формы высказывания и его стилистическом оформлении, допускаются неточности в выборе социальных регистров, нарушается план содержания. Анализ часто встречаемых ошибок позволил установить область их происхождения: практическая грамматика, лексикология, стилистика текста, лингвистика текста. Все они представляют разделы филологических дисциплин, которыми студенты овладевают в течение всего периода обучения в бакалавриате. В связи с этим представляется целесообразным объединить и использовать их потенциал на основе междисциплинарной интеграции для формирования умений иноязычной монологической речи у будущих учителей иностранного языка, которые должны демонстрировать свою лингвистическую грамотность на максимально высоком уровне.

Степень научной разработанности проблемы. Монологическая речь исследовалась многими учеными-лингвистами с позиций функциональной лингвистики и лингвистики текста (Н.Д. Арутюнова, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.В. Одинцов, Г.Я. Солганик и др.), психологами с точки зрения теории порождения речевого высказывания (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.), методистами как один из видов продуктивной речевой деятельности (И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, Н.П. Каменецкая, В.Л. Скалкин, Е.Н. Соловова, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов и др.).

Особое внимание заслуживают работы, посвященные обучению монологической речи в условиях подготовки студентов вузов как языковых так и не языковых направлений (Е.Н. Легочкина, Н.Л. Максименко, Е.Ю. Мощанская, Е.А. Тарлаковская, Т.В. Шрайдман и др.).

Иностранный язык, способствуя целостности образовательного процесса в силу своей специфики, а именно беспредметности, беспредельности и неоднородности (И.А. Зимняя), давно выступает как партнер для других дисциплин в рамках интегративного взаимодействия. Об этом свидетельствует ряд многочисленных научных работ. Е.И. Архипова, М.С. Багарядцева, М.В. Вотинцева, П.А. Сидоренко, О.В. Смирнова опираясь на предметность и диалогичность как основные характеристики содержания интегративного обучения, выявили и раскрыли аспекты и средства интеграции дисциплины «Иностранный язык» и общепрофессиональных дисциплин для неязыковых профилей. Л.В. Малетина и Е.Н. Сунцова разработали положения интегративного взаимодействия иноязычного монологического говорения с чтением и аудированием как информационными источниками профессионально-ориентированного содержания в рамках обучения иностранному языку технических профилей. В системе высшего иноязычного образования научно обоснована междисциплинарная интеграция в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка Б.А. Крузе, А.В. Малевым, М.А. Мосиной и в лингвистической подготовке будущих переводчиков Е.В. Аликиной, Е.Р. Поршневой.

Вместе с тем изучение проведенных исследований, которые несомненно обладают научной ценностью и практической значимостью, позволило выявить ряд нерешенных вопросов, которые связаны с формированием умений монологической речи будущего учителя иностранного языка на основе междисциплинарной интеграции.

Все вышеизложенное позволило выделить ряд **противоречий** между:

– сложившейся обширной научно-теоретической базой обучения иностранному языку в вузе и отсутствием научного описания методики обучения иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза на основе междисциплинарной интеграции;

– потребностью в повышении эффективности процесса обучения иностранному языку студентов педагогического вуза в условиях сокращения сроков обучения с 5 лет на 4 года и уменьшением часов на изучение дисциплин, отвечающих за лингвистическую подготовку;

– потребностью в системе оценивания иноязычной монологической речи и ее недостаточной разработанностью.

Необходимость разрешения указанных противоречий определила актуальность **проблемы исследования**: какова методика обучения студентов бакалавриата педагогического вуза иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции?

В соответствии с проблемой сформулирована тема исследования: **«Методика обучения студентов бакалавриата педагогического вуза иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции»**.

Цель исследования: разработка и экспериментальная апробация методики обучения студентов бакалавриата педагогического вуза иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции.

Объект исследования: процесс обучения студентов бакалавриата в педагогическом вузе иноязычной монологической речи.

Предмет исследования: содержание и технологии обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции.

Гипотеза исследования: обучение студентов бакалавриата в педагогическом вузе иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции будет эффективным, если:

– определены компоненты логико-содержательной структуры междисциплинарной интеграции для формирования умений иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза, установлен характер их связей и отношений;

– методика обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции включает специально отобранные технологии, комплекс упражнений и заданий, стратегии и тактики по ее порождению;

– в основе системы оценивания иноязычной монологической речи заложены критерии, выполнение которых основывается на умениях, приобретенных в ходе междисциплинарной интеграции лингвистических дисциплин.

Задачи исследования:

1. Уточнить сущность понятия «иноязычная монологическая речь» с позиции теории дискурса и уровневого подхода в образовании.

2. Описать внутреннюю функциональную схему порождения иноязычной монологической речи.

3. Выявить компоненты логико-содержательной структуры междисциплинарной интеграции для формирования умений иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза и определить характер их связей и отношений.

4. Разработать и реализовать методику обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции, включающей технологии, упражнения и задания, стратегии и тактики.

5. Провести количественную и качественную оценку эффективности предлагаемой методики на основе разработанного комплекса оценочных средств.

Для достижения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования:**

– *теоретических* (изучение и анализ педагогической, методической, психологической, лингвистической литературы; анализ и обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта по проблеме исследования);

– *эмпирических* (интервьюирование, наблюдение, беседа, опытное обучение);

– *статистических* (количественный и качественный анализ результатов опытного обучения, математическая обработка данных с помощью «Парного t-критерия Стьюдента»).

Методологическую основу исследования составили положения интегративного подхода в обучении (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, П.Я. Гальперин, И.Д. Зверев, В.С. Идиатулин, Ю.С. Тюнников и др.); компетентностного подхода (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, Т.М. Балыхина, К.Э. Безукладников, Л.А. Дунаева, Б.А. Жигалев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.); коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранным языкам (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, С.С. Куклина, Р.П. Мильруд, А.В. Щепилова и др.); личностно ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, М.А. Викулина, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); личностно-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Т.С. Серова и др.).

Теоретическую основу исследования составили идеи ряда теорий: иноязычной речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, и др.); методической подготовки учителей иностранного языка (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Н.Д. Гальскова, М.А. Мосина, Р.П. Мильруд, Г.В. Рогова, Т.С. Серова, А.В. Щепилова и др.); теории и методики обучения иноязычной

монологической речи (И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин и др.); о языковой, поликультурной и полилингвальной личности (Н.И. Гез, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова и др.); культуры языка и речи (Е.М. Верещагин, Б.Н. Головин, А.И. Горшков, В.Г. Костомаров, Т.В. Матвеева, А.К. Михальская, Г.Я. Солганик и др.); социокогнитивной теории дискурса (Н.Д. Арутюнова, Т.А. ван Дейк, В.С. Григорьева, С.К. Гураль, Ю.Н. Караулов, А.А. Кибрик, В. Кинч, О.А. Обдалова, И.П. Сусов, Н.И. Формановская, В.Е. Черняковская и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ), факультет иностранных языков. Общее количество участников составило 163 студента.

Организация и основные этапы проведения исследования. Исследование осуществлялось поэтапно с 2010 по 2017 годы:

Первый этап (2010-2013 гг.) – осмысление и постановка проблемы исследования, изучение и анализ литературы, имеющегося опыта по заявленной проблеме; формулирование цели и задач, предмета и объекта исследования, гипотезы.

Второй этап (2013-2014 гг.) – разработка методики обучения иноязычной монологической речи на междисциплинарной интеграции, апробация элементов методики в ходе проверочно-поискового эксперимента.

Третий этап (2014-2018 гг.) – практическая реализация предложенной методики; проверка ее эффективности в рамках опытного обучения; анализ, обобщение и обработка полученных результатов, подведение итогов работы и формулирование выводов; литературное оформление текста диссертации.

Личный вклад автора состоит в самостоятельной разработке идеи и структуры исследования, методики обучения иноязычной монологической речи на междисциплинарной интеграции; проведении опытного обучения, выполнении анализа его результатов, осуществлении апробации и практического внедрения материалов исследования в процесс иноязычной подготовки студентов факультета иностранных языков ПГГПУ.

Научная новизна исследования:

– научно обоснована целесообразность междисциплинарной интеграции лингвистических дисциплин в обучении иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза;

– определены и раскрыты компоненты логико-содержательной структуры междисциплинарной интеграции для формирования умений иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза, установлен характер их связей и отношений;

– разработана методика обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции по направлению «Педагогическое образование»;

– предложен комплекс стратегий и тактик иноязычной монологической речи в соответствии с ее функциональной схемой порождения;

– описаны уровни сформированности умений иноязычной монологической речи, в основе которых лежат знания и умения, приобретенные в процессе изучения интегрируемых дисциплин.

Теоретическая значимость исследования:

– дополнено понятие «иноязычная монологическая речь» с позиций теории дискурса и уровневого подхода в обучении иностранных языков, согласно которым иноязычная монологическая речь – это организованная форма устного дискурса, требующая отбора разноуровневых языковых средств для правильного и точного

выражения мыслей на иностранном языке с целью необходимого воздействия на слушателя.

– описана внутренняя функциональная схема порождения иноязычной монологической речи, имеющая трехуровневую структуру: контекстно-установочную фазу, стратегическую фазу, фазу реализации спланированного высказывания;

– уточнено понятие «междисциплинарная интеграция» с позиции обучения иноязычной монологической речи, под которым понимается междисциплинарный синтез лингвистических дисциплин при постановке целей обучения, выбора содержания и способов реализации самого процесса обучения;

– теоретически обоснована методика обучения иноязычной монологической речи на междисциплинарной интеграции, включающая логико-содержательную структуру, технологии, комплекс упражнений и заданий, набор стратегий и тактик.

Практическая значимость результатов исследования:

– разработана и внедрена в образовательный процесс методика обучения иноязычной монологической речи студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык»;

– отобрано содержание лингвистических дисциплин, входящих в «Общекультурный модуль», «Модуль культурно-просветительской деятельности», «Модуль предметной подготовки»;

– разработан комплекс оценочных средств иноязычной монологической речи на основе критериального подхода, включающий систему дескрипторов для определения уровня сформированности иноязычной монологической речи к итоговому четвертому курсу обучения, систему дескрипторов типов иноязычной монологической речи (сообщение, рассуждение, опровержение, объяснение, доказательство, описание, характеристика);

– проведена модернизация процесса обучения иноязычной монологической речи студентов бакалавриата в педагогическом вузе посредством междисциплинарного синтеза дисциплин, входящих в «Общекультурный модуль», «Модуль культурно-просветительской деятельности», «Модуль предметной подготовки»;

– методика обучения иноязычной монологической речи на междисциплинарной интеграции имеет перспективы использования не только в практической работе языковых вузов и факультетов, но и в практической работе школ с углубленным изучением иностранного языка, профильных классах, гимназиях и лицеев.

Соответствие диссертации паспорту специальности.

Диссертационная работа соответствует п. 3. Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования (разработка содержания предметного образования, взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов и дисциплин общего и профессионального образования) Паспорта научной специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования).

Апробация результатов исследования осуществлялась на заседаниях кафедры немецкого и французского языков ПГГПУ (2014–2018), выступлениях на международных (Таганрог, 2015, Санкт-Петербург, 2015, Пермь, 2015, Нижний Новгород, 2016, Вологда, 2016) и всероссийских (Пермь, 2011) конференциях, ежегодных научных сессиях памяти основателя научно-педагогической школы ПГГПУ проф. И.Е. Шварца «Парад научных школ» (2015, 2017), 9-й Всероссийской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам на базе ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена (2015), публикациях по теме диссертации (всего 17, в т. ч. 3 – в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр Минобрнауки России).

Достоверность и обоснованность научных положений и результатов исследования обеспечивалась непротиворечивостью исходных методологических положений работы, опорой на фундаментальные исходные положения и концепции, комплексным решением задач исследования; совокупностью теоретических и эмпирических методов, адекватных цели, предмету и задачам исследования; целенаправленным анализом и обобщением фактических данных, полученных данных, полученных в опытно-экспериментальной работе, достоверностью и воспроизводимостью полученных результатов в условиях педагогического вуза.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Логико-содержательная структура междисциплинарной интеграции* для формирования умений иноязычной монологической речи включает системообразующую идею о развитии полилингвальной и поликультурной личности как рефлексирующего субъекта межкультурного взаимодействия; оперативную цель как предметно-конкретную цель, направленную на формирование и развитие умений интегрировать полученные знания, сформированные умения и навыки, приобретенный лингвистический опыт на параллельно изучаемой филологической дисциплине для конструирования и программирования иноязычной монологической речи на практическом занятии по языку; перспективную цель, связанную с конечным результатом и направленную на овладение и интеграцию студентами знаний, которые отражают связность отдельных представлений о языковом мире как едином поликультурном целом, и на овладение компетенциями как интегративными новообразованиями; объекты интеграции, к которым относятся формируемые компетенции (ОК-4, ДПК-1), дисциплины и их содержание. Ее реализация основывается на совокупности различных форм обучения с актуализацией межпредметных связей и их взаимодействия.

2. *Методика формирования умений иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции* базируется на понимании иноязычной монологической речи как организованной формы устного дискурса, требующего отбора разноуровневых языковых средств для правильного и точного выражения мыслей на иностранном языке с целью необходимого воздействия на слушателя. Она представляет совокупность *технологий* (проектные технологии и технологии развития критического мышления, технологии театральной педагогики, информационно-коммуникационные технологии и др.); *комплекс упражнений и заданий*, которые генерируются в существующую общую систему обучения будущих учителей, обеспечивая тем самым континуум и целостность филологической подготовки на протяжении всего периода обучения в бакалавриате; *стратегии и тактики иноязычной монологической речи* (стратегии и тактики планирования: целеполагание, учет особенностей аудитории, тактика драматургии; стратегии и тактики модерации: речеповеденческие стратегии, стратегия суперструктур, стратегия клишированного речения, стратегия рукописи текста, стратегия экспромта, стратегия текстовой экспертизы, стратегия тестового прослушивания; тактики снятия речевых блокад: тактика психологической установки, речевые тактики, неречевые поведенческие тактики).

3. *Система оценивания иноязычной монологической речи* строится на основе критериального подхода и включает системы дескрипторов уровней сформированности умений иноязычной монологической речи, достигнутого к 4-ому курсу обучения в бакалавриате, и ее типов в отдельности (сообщение, рассуждение, опровержение, объяснение, доказательство, описание, характеристика). В содержание дескрипторов заложены параметры, требующие от обучающихся демонстрировать умения, сформированные в ходе изучения интегрируемых дисциплин.

Структура диссертации: диссертация включает Введение, две главы, выводы по главам, Заключение, Библиографический список (167

работ, в том числе 17 – на иностранном языке), Приложения. Текст диссертации содержит 14 таблиц и 6 рисунков. Объем работы – 146 страниц (без приложений).

Глава 1. Теоретические основы обучения иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза на основе междисциплинарной интеграции

1.1 Иноязычная монологическая речь с позиции теории дискурса и уровневого подхода в образовании

Открытость высшего иноязычного образования, усложнение его социокультурной и межкультурной среды, ориентация на международные стандарты, развитие наукоемких технологий определяют «портрет» будущего учителя иностранного языка, где способность к самообразованию, самореализации, профессиональной конкурентности и мобильности становятся одними из ведущих (К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Е.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Б.А. Крузе, О.Г. Оберемко, Т.С. Серова и др.).

Неотъемлемой частью профессионального роста учителя сегодня стали участие в международных проектах, форумах и семинарах, выступление на международных конференциях, сдача международных языковых экзаменов. Обязательной составляющей их всех является способность логично и связно формировать и формулировать мысли (Зимняя, 1987), т.е. способность в монологической форме выразить мысли на иностранном языке.

Изначально монологическая речь исследовалась в лингвистике и литературоведении и была сведена к понятию «монолог». Такие выдающиеся русские ученые как М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Т.Г. Винокур, Р.Б. Гельгардт, Л.П. Якубинский и др., на основе стилистического, семантического и синтаксического подходов, рассматривали монолог как особый вид художественной речи, имеющий свою форму стилистического построения. Оказалось, что постижение сущности монолога невозможно без исследования природы диалога.

Так, М.М. Бахтин писал о том, что каждая реплика диалога «сама по себе монологична (предельно маленький монолог), а каждый монолог является репликой большого диалога (речевого общения определенной сферы)» [Бахтин, 1979, с. 296].

Т.Г. Винокур отмечала, что «любой отрывок монологической речи в той или иной мере «диалогизирован», т. е. содержит показатели стремления говорящего повысить активность адресата» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 310].

Принятие «сосуществования» монолога и диалога, их сопоставление дает возможность глубже проникнуть в природу обоих явлений. В нашем случае это позволяет наиболее полно выявить и представить характерные особенности монологической речи, о которых речь пойдет дальше.

Отечественные лингвисты И.Л. Колесникова и О.А. Долгина в своем определении делают акцент на целенаправленности и функциях монолога как формы речи одного лица. По их мнению, он служит для передачи информации; выражения своих мыслей, намерения; дачи оценки; воздействия на слушателей [цит. по Пассов, 1989].

Более сложное определение мы находим у Л.В. Щербы, где «монолог – это система облеченных в словесную форму мыслей, являющихся преднамеренным воздействием на окружающих ...» [Щерба, 1957, с. 115].

Данный вариант, по нашему мнению, содержит пять очень важных положений об исследуемой категории. Выделим и обозначим их значимость для нашего исследования.

Первое, что Л.В. Щерба приписывает монологу, это системность. Таким образом, монолог рассматривается им как некая сложная система, состоящая из множества элементов, которые своей взаимосвязью придают ей целостность. К элементам на языковом уровне относятся лексические, грамматические и фонетические средства; на предметно-

содержательном – понятия, суждения, умозаключения. Единство языкового оформления и содержания, таким образом, становится очевидным.

Указывая, что монолог – это система мыслей, ученый подчеркивает тем самым его интеллектуальную направленность. Налицо, следовательно, тот факт, что мыслительная деятельность и совершаемые говорящим мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение и т. д.) лежат в основе его порождения.

Из определения виден преднамеренный характер монолога. Говорящий ставит перед собой определенную цель и, создавая его, желает достигнуть намеченного результата. По мнению Л.В. Щербы, таковым является «воздействие на окружающих». Последнее обозначает функцию монолога, сводя ее к влиянию с целью изменения чего-либо в субъекте, и представляет собой одну из важных его характеристик – адресность.

Таким образом, Л.В. Щерба в своем варианте дефиниции монолога уже обозначает одни из основных его особенностей и характеристик и тем самым намечает пути его дальнейшего изучения.

Монолог также выступал и выступает объектом исследования для философов и социологов в связи с изучением проблем понимания и интерпретации информации. Он рассматривается как форма творчества, через которую человек познает и понимает собственную сущность (Г. Гадамер, В. Дильтей, П. Рикер, М. Хайдеггер и др.).

В методике преподавания иностранных языков можно найти следующие позиции.

Г.В. Рогова относит монологическую речь к такому виду речи, при котором ее структуру, композицию и языковые средства определяет и выстраивает один человек [Рогова, 1991]. Здесь, как мы видим, прослеживается влияние лингвистических учений.

Е.И. Пассов и С.Ф. Шатилов прибегают к философской универсалии для определения монологической речи и понимают под ней форму-

лирование, связное и непрерывное изложение мыслей одним человеком через языковую систему языка [Пассов, 1989; Шатилов, 1986].

М.Л. Вайсбурд, Н.П. Каменецкая в свою очередь обозначают ее как «связное высказывание, внутренне и внешне мотивированное», раскрывая тем самым ее психологическую основу [Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность, 2010, с. 93].

Отталкиваясь от выше приведенных определений, очевидным становится, что благодаря динамизму научных исследований изучение монологической речи носит междисциплинарный характер, что обуславливает большое количество подходов и методов изучения, выполненных на стыке лингвистики, философии, логики, психологии и лингводидактики.

Анализ данных вариантов толкования иноязычной монологической речи позволяет нам выделить ее основные параметры:

– *целенаправленность*. Любой монолог создается с определенной целью – достигнуть намеченного конечного результата. В случае иноязычной монологической речи, как и любого вида говорения цель высказывания определяется коммуникативным намерением: спросить, утвердить, призвать, осудить, одобрить, посоветовать, потребовать и т.д.;

– *организованность* проявляется в четком порядке речевых действий при порождении монолога, наличии конкретной «программы» (А.А. Леонтьев) в языковом и содержательном планах;

– *структурность* отражает взаимосвязь всех уровней монолога: семантического, грамматического, стилистического, логического, композиционного [Нелюбин, 2003];

– *логичность*. Правильно отражаются элементы действительности, объективно передается их связь и взаимоотношение. Выражается на всех уровнях текста: слово, словосочетание, предложение, абзац, фрагмент (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя);

– *интеллектуальная направленность*. Порождая монолог, говорящий высказывает свои мысли в отношении чего-то или кого-то. Мысль

выступает в роли предмета монолога, а также, как известно, является единицей мышления [Головин, 1998];

– выразительность характеризует культуру речи. По мнению Б.Н. Головина, «если речь построена так, что самим подбором и размещением средств языка ... воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя или читателя, такую речь называют выразительной» [Головин, 1988, с. 152]. Что касается иноязычной монологической речи, то в ней встречаются информационная (предметно-логическая, логико-понятийная) и эмоциональная (чувственного выражения и воздействия) выразительности. Обе проявляются в актуализации и выборе нужных и подходящих лексических единиц, грамматических категорий (в синтаксисе это, например, порядок слов, эллиптические предложения и т. д.) и фонационных средств (логическое ударение, паузы, мелодика, темп);

– адресность. Присутствие четкой направленности на конкретных слушателей. Монолог создается в расчете на кого-то, определенный круг лиц, с которым хотят установить контакт. Этот компонент отвечает за адекватность речи. Проявляется в выборе правильных речевых регистров для конкретных ситуаций.

Как мы указывали выше, особенности монологической речи также становятся более очевидными при сравнении ее с диалогом.

Так некоторые лингвисты считают, что диалог – это первичная форма речевого общения, в то время как монолог – вторичная, производная форма, продукт осознанного построения (В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский).

В противоположность диалогической речи, монологическая обладает большей развернутостью и относительной непрерывностью, т. к. отсутствует частая смена реплик как в диалоге. И, следовательно, в монологе содержится мало информации из ситуации. Последняя служит

для него лишь точкой отправления, а средой, в которой он «протекает», становится контекст.

Такое положение дел также влияет и на продолжительность монолога. Как отмечает Л.С. Выготский, важной чертой диалога является «возможность недосказывания, неполного высказывания, ненужности мобилизации всех тех слов, которые должны бы были быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи» [Выготский, 1956, с. 353].

В понимании Р.Р. Гельгардта граница между монологом и диалогом лежит в их самостоятельности. В связи с этим он вводит понятия «синсемантический» и «автосемантический». Реплика, по его мнению, относится к синсемантической единице, потому что выпадая из диалогической цепочки она теряет свою коммуникативную полноценность. Это служит причиной считать реплику открытой композицией. Целостные монологические высказывания ученый ставит на более высокий уровень, определяя их как автосемантические единицы и наделяя тем самым их коммуникативной однозначностью. В следствие чего монолог предстает в виде закрытой композиций [Гельгардт, 1971]

Такое четкое разграничение монолога и диалога дает право утверждать, что монологическая речь обладает цельностью и смысловой завершенностью. Становится это возможным благодаря предварительному обдумыванию. Т. е. для реализации своего коммуникативного намерения говорящий предварительно создает план-сценарий своего высказывания, который лишает его в свою очередь некой спонтанности и импровизации в речевых поступках.

Наличие такого плана-сценария или же «программы смыслового развертывания» [Зимняя, 1987], и личностное, субъективное восприятия действительности дают еще одну весомую характеристику монологической речи, а именно индивидуальность (Т.Г. Винокур, Г.Я. Солганик).

Она выражается в актуализации пространственно-понятийных схем, выборе логико-грамматических структур, в композиционном построении.

Важным будет указать зависимость монологической речи от стилистических особенностей того жанра (художественный монолог, ораторская речь, бытовой рассказ и т. д.) и того функционально-коммуникативного типа (повествование, описание, рассуждение и др.), в рамках которых создается данная речь (Т.Г. Винокур). Так, например, для публичного выступления будут характерны повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивы мыслей и ритма, вводные слова и предложения, эллипсы и др.

К отличительным чертам монологической речи в лингвистическом плане принято также относить усложненный синтаксис и усложненные лексические конструкции.

Говоря о монологической речи в общем, очевидно, что все перечисленные ее характеристики в полной мере принадлежат и иноязычной монологической речи в частности.

Иноязычная монологическая речь представляет собой продукт индивидуального речетворчества, который зависит от лингвистического опыта говорящего, его культуры речи, способности выстраивать будущее высказывание. Личность говорящего, его языковые предпочтения становятся определяющими в системе порождения высказывания данного вида. Однако проявление индивидуальности не может носить безграничный характер.

Для достижения намеченного положительного результата проявление своего творческого «Я» должно находить конформизм с правилами и нормами общепринятого поведения в той или иной речевой ситуации.

Вслед за К. Бюлером (1965), А.К. Михальской (2011) мы выделяем следующие элементы речевой ситуации: говорящий, предмет говорения, отношения между говорящим и слушающим. Регламентирующим для

них всех является характер коммуникативного намерения, который определяет конечную цель всего высказывания, и социальные роли говорящего и слушающего, которые в свою очередь продиктованы сферой их деятельности.

Следовательно, для корректного построения иноязычного монологического высказывания необходимо учитывать зависимость актуализации и выбора языковых средств (лексических, грамматических, фонетических), предметно-логической схемы и композиционной структуры от правильного видения речевой ситуации и от области деятельности людей, в которой употребляется язык.

В связи с этим логичным становится обращение к дискурсу как более комплексному явлению, связывающему обозначенные выше позиции.

Дискурс как топовая научная категория не имеет на сегодняшний день четкого общепринятого определения. Многие ученые объясняют это неоднородной природой его проявления. Однако, как указывает Н.Н. Миронова, в настоящее время определились все же два общих понимания в этом вопросе. Первое направление позволяет воспринимать и исследовать дискурс как текст, актуализируемый в определенных условиях. Второе трактует дискурс как дискурсивную практику или речь, включенную в коммуникацию [Миронова, 1997].

Несмотря на то, что перед нами не стоит задачи вывести или обосновать новое понимание дискурса, важным моментом для исследования является определение его отношений к таким базовым понятиям как «речь» и «текст».

В ходе сравнения различных определений и характеристик дискурса как лингвистической категории становится очевидно, что современная трактовка дискурса отличается от его первоначального узкого видения, в котором он рассматривался как связный текст, устная разговорная форма текста, диалог, группа высказываний, связанных между собой по смыслу

[Николаева, 1978]. Правомерно и своевременно рассматривать дискурс как сложное коммуникативное явление, которое зависит от определенных обстоятельств коммуникативной ситуации [Дейк, 1989], и исследовать не отдельные высказывания, а взаимодействие самих говорящих и условия их интеракции.

В представлении отечественных лингвистов В.В. Петрова и Ю.Н. Караулова дискурс – это коммуникативное явление, которое включает текст и экстралингвистические факторы [Караулов, Петров, 1989].

Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как речь, «погруженную» в социальный контекст [Арутюнова, 1990, с. 136-137].

В одном из определений Т.А. ван Дейка дискурс также предстает как «речевой поток, ... вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение (цит. по: Миронова, 1998, с. 13).

Н.И. Формановская и В.Е. Чернявская в свою очередь подчеркивают его процессуальную сторону. В их понимании дискурс сводится к порождению текста как некой информации, основывающийся на когнитивных представлениях самого говорящего и регламентирующийся определенными контекстными факторами [Формановская, 2000б; Чернявская, 2001].

М.Ю. Олешков в своей трактовке добавляет к уже перечисленным позициям интенциональную обусловленность дискурса, выделяя тем самым значимую роль самого говорящего [Олешков, 2007, с. 12].

Как мы видим, несмотря на разницу в подходах к изучению дискурса и как следствие на разницу в его толковании, ученые сходятся во мнении, что его стержнеобразующим элементом является «текстовая база» как семантическая репрезентация дискурса [Дейк, 2000, с. 171].

Таким образом, резонно утверждать, что дискурс как понятие более высокого уровня, чем речь и текст. Их отношения можно рассматри-

вать как родовидовые, где дискурс берет на себя позицию родового термина [Богданов, 1993].

Поскольку мы исследуем иноязычную монологическую речь, продуктом которой является текст, то нам следует принять определение, позволяющее выделить те аспекты, которые важны для разработки методики ее обучения. В связи с этим дискурс будет пониматься нами как речевое произведение, которое производит говорящий в коммуникативной ситуации, «опираясь на общую с адресатом денотативную ситуацию, учитывая свои интенции, эмоции, оценки, связывая высказывания по текстовым законам смысловой и структурной целостности, завершенности, когезии и когерентности» [Формановская, 2000б, с. 61].

Такое определение позволяет прийти к конкретному видению дискурса как многомерному явлению, создающего свое пространство социального взаимодействия, выстраиваемое, как указывают В.С. Григорьева (2007) и А.В. Зернецкий (1990), по координатам семантики, прагматики, сигматики и синтактики.

Для иноязычной монологической речи данное комплексное понимание означает обязательный учет в процессе ее обучения помимо языковой составляющей триады экстралингвистических факторов: объективной действительности, социального контекста, личностного отношения говорящего.

В рамках нашего исследования актуальным является обращение к одному из главных регламентирующих современную языковую политику, предписанию: «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком» [Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001].

Достижениями данного проекта считаются стандартизация терминологии в области обучения и оценивания иностранным языкам, разграничение и описание уровней его владения, определение предмета изучения вне зависимости от образовательного контекста.

Согласно указанному документу выделяют три основных языковых уровня: А (А1, А2), В (В1, В2), С (С1, С2). Основными отличительными критериями для их разграничения служат, и степень проявляемой самостоятельности при владении иностранным языком, и само качество предъявляемого «языкового продукта», проявляющееся в лексико-грамматической правильности, диапазоне их использования, связности и беглости речи, во взаимодействии с собеседником [Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001].

Существенным для нас является тот факт, что в соответствии с языковыми уровнями распределена и большая часть лексико-грамматических единиц. Для обучения иноязычной монологической речи это означает, что при «программировании» текста на уровне В1 или В2 говорящий должен активно использовать ту лексику и те грамматические структуры, которые соответствуют заявленным уровням. Приведем пример из немецкого языка.

Список слов уровня В1: *zweifeln an D., auslösen, hervorrufen, der ICE, absagen, der Angehörige, der Antrag, daher, darstellen, sich einigen, endgültig, das Vorstellungsgespräch, verurteilen, sich weigern, wahnsinnig, der Zusammenhang, zuverlässig* и т. д. Грамматические структуры уровня В1: *Infinitivsätze mit «um ... zu», «damit», Relativsätze mit «der», «die», «das», Doppelkonjunktionen «entweder ... oder», «weder ... noch», Nebensätze mit «nachdem», «bevor», «seitdem», Konjunktiv II, Definitartikel, Satzklammer* и т. д. [Profile Deutsch, 2005].

Список слов уровня В2: *der Durchschnitt, die Angabe, der Fortschritt, die Geburtenzahl, die Abwechslung, betragen, verstecken, erfassen, entsprechen, bewerten, ordnungsgemäß, unterhaltsam, außergewöhnlich, zusätzlich* и т. д. Грамматические структуры уровня В2: *Passiv, Passivver-satzformen, Partizipien als Adjektive, erweiterte Partizipien, Nomen-Verb-Verbindungen, werden in Zukunfts-, Absichts- und Vermutungsbedeutung, alle*

Arten den Angaben (Lokalangaben, Temporalangaben usw.) и т. д. [Profile Deutsch, 2005].

Очевидным становится, что обучение иностранному языку невозможным без учета такого уровневого подхода.

Все вышесказанное позволяет нам по-новому взглянуть на исследуемую нами категорию иноязычной монологической речи.

Придерживаясь принятого выше определения дискурса, выделенных основных параметров и характеристик иноязычной монологической речи и учитывая современные тенденции в области преподавания иностранного языка, дадим рабочее определение иноязычной монологической речи, которого и будем придерживаться в нашем исследовании.

Иноязычная монологическая речь – это намеренно организованная форма устного дискурса, которая требует специального уровневого отбора разнообразных языковых средств для правильного и точного выражения мыслей на иностранном языке с целью необходимого воздействия на слушателей.

Данное определение позволяет наиболее полно раскрыть и представить сущность монологической речи на иностранном языке, поскольку включает наряду с самой дефиницией ее характеристики и намечает условия ее порождения.

Целью обучения иноязычной монологической речи является умение точно, последовательно и связно выражать свои мысли на иностранном языке, выбирая необходимые языковые средства согласно заданному коммуникативному намерению.

Продолжая рассматривать иноязычную монологическую речь с позиции теории дискурса, логичным становится обращение к его типологии с целью выявления именно тех типов, которые гармонично вписываются в монологическое речетворчество.

Поскольку дискурс как лингвистический феномен многогранен, то существует и множество подходов в его классификации.

Так, А.А. Кибрик предлагает разграничивать типы дискурса по каналу передачи информации и выделять тем самым письменные, устные типы дискурса и дискурсы, создаваемые с использованием современных информационных технологий [Кибрик, 2009, с. 21].

Одновременно им высказывается точка зрения, что наряду с этим в основе типологии может лежать критерий жанровой и стилистической принадлежностей, поскольку кроме того, что они выполняют нормативную функцию для говорящего, в них отражается и специфика протекающего коммуникативного контекста.

В связи с этим актуальным представляется также позиция М.М. Бахтина и М.П. Брандес, которые утверждают, что как раз эти две составляющие: устойчивая жанровая и подвижная стилевая характеристики напрямую влияют на форму любого словесного произведения [Бахтин, 1979; Брандес 1990].

По мнению М.М. Бахтина, именно речевые жанры, выполняя регламентирующее назначение при отборе тематического содержания, словарных, фразеологических и грамматических средств языка, определяют объем и композиционное построение планируемого высказывания. Все это позволяет ученому поставить знак тождества между умением говорить и умением строить жанры и наделить последние статусом идеальной схемы протекания коммуникативно-речевого акта [Бахтин, 1979].

Для нашего исследования такой функционально-стилистический подход к дискурсу позволяет точно обозначить конкретные единицы его практической реализации.

Социолингвистическое понимание дискурса мы находим и у В.И. Карасика. В зависимости от сферы коммуникации и характера отношений между коммуникантами он предлагает разграничивать дискурс персональный (лично ориентированный) или официальный (институциональный) [В.И. Карасик, 2000].

Первый тип включает в свою очередь бытовой и бытийный дискурсы, в которых говорящий раскрывает свой внутренний мир как личности, собственное видение и отношение к происходящему, свои ценностные реалии. Второй тип отвечает за официальное общение, которое протекает в уже заданных статусно-ролевых отношениях и условиях. В связи с чем принято говорить о таких жанрах дискурса как политический, дипломатический, административный, юридический, педагогический, научный, деловой, медицинский и т. д.

Наличие и перечисление последних доказывает точку зрения О.А. Обдаловой, которая утверждает, что разновидностей дискурса можно выделить столько, сколько существует видов деятельности человека [Обдалова, 2017].

Многими отечественными лингвистами предложена другая классификация типов дискурса в зависимости от макроинтенции говорящего.

Определяя цель высказывания и выполняя смыслоорганизующую функцию, макроинтенция, как верно замечает И.А. Зимняя, выступает регулятором как вербального поведения самого говорящего, так и регулятором социально-общественных отношений между говорящим и слушающим [Зимняя, 1978]. В следствие чего выделяют типы дискурса:

- информационный: сообщение и передача информации;
- аргументативный или убеждающий: воздействие на сознание коммуниканта с целью изменения его представления;
- экспрессивный: передача чувств, оценок, взглядов, установок;
- императивный: побуждение слушающего к каким-либо поступкам;
- социально-ритуальный или этикетный: установление и поддержание контактов в соответствии с нормами и правилами социально-культурной среды (например, знакомство, поздравление, соболезнование и т. д.) [Григорьева, 2007].

Обобщая вышесказанное, следует заметить, что приведенные типологии дискурса несколько не противоречат друг другу, а наоборот подчеркивают лишь еще раз всю многоплановость рассмотренного явления.

На основе представленных классификаций закономерно теперь выделить согласно нашему рабочему определению иноязычной монологической речи разновидности устных речевых форм, которые логично вписываются в объект исследования, и свести их в единую таблицу «Типология иноязычной монологической речи» (табл. 1).

Поскольку в рамках исследования, мы исходим из того, что текст – это «информационный след» дискурса [Сусов, 2007], то представляется логичным определить и возможные конструкции самих текстов.

Отечественными и зарубежными лингвистами доказано, что для осуществления тексто-речевой деятельности необходимы исходные модели, которые отражали бы структуру процесса мышления, типы и способы связи элементов мысли между собой. Такую задачу берут на себя композиционно-речевые формы или, как их еще называют, функционально-смысловые типы текста [Брандес, 1990].

Традиционно немецкими лингвистами выделяются три композиционно-речевые формы: сообщение, описание, рассуждение. Рассмотрим их чуть подробнее, чтобы выявить важные для нас их характеристики.

Описание служит для изображения явлений, предметов и состояний действительности путем перечисления их внешних и внутренних признаков. (М.П. Брандес, О.А. Нечаева, Г.Я. Солганик, Т. Трошева). Т. е. главным в нем является изображаемый объект с его свойствами и качествами, а не какое-либо производимое действие. Как правило, смысловую нагрузку несут на себе существительные и прилагательные. Глаголы приобретают здесь качественно-изобразительное значение, и их использование сводится лишь к употреблению одной и той же формы сказуемого [Трошева, 2003].

Таблица 1

Типология иноязычной монологической речи с позиции дискурсного подхода

Параметры	Тип иноязычной монологической речи		
<i>социально-ролевые отношения говорящих</i>	институциональный		лично ориентированный
<i>стилистическая разновидность</i>	научный	публицистический	разговорный
<i>жанровая разновидность</i>	доклад, сообщение	интервью-монолог, репортаж, публичное выступление, реклама, агитация, устная аннотация, устная рецензия	внутренний монолог, совет, рассказ, сообщение
<i>макро-интенции говорящего</i>	информационный, аргументативный / убеждающий	информационный, аргументативный / убеждающий, экспрессивный, императивный	информационный, аргументативный / убеждающий, экспрессивный, императивный, социально-ритуальный / этикетный
<i>композиционно-речевые формы</i>	сообщение описание рассуждение: собственно рассуждение, доказательство, опровержение, подтверждение, обоснование, объяснение		

Основная задача описания напрямую определяет схему построения данного типа текста. Согласно точки зрения О.А. Бизиковой, описание имеют определенную структуру:

- общая характеристика объекта;
- последовательное перечисление отдельных признаков;
- оценочное суждение, вывод [Бизикова, 2014].

При этом допускается гибкость представленной структуры и вариативность в последовательности описательных элементов.

Повествование определяется О.А. Нечаевой как «тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состоянии предметов или явлений» [Нечаева, 1974]. При этом каждое предложение выражает какой-либо момент в развитии действия или сюжета. Смысловую нагрузку в данном случае несет глагол, конкретная лексика. Связь между предложениями носит цепной характер.

В своих работах О.А. Бизикова и О.А. Нечаева выделили признаки монолога-повествования:

- наличие темы сообщения;
- присутствие действующих лиц;
- динамичное изложение событий;
- четкое структурное построение, которое в отличие от описания не подвержено каким-либо изменениям: экспозиция, завязка, последовательное развитие действия, кульминация, развязка.

Однако, как замечают лингвисты, чистое повествование встречается редко. Как правило, оно включает описание героев, место действия и элементы рассуждения. Из-за этого данный тип речи называют в методической литературе «комбинированным типом монолога» (Т.И. Гризик, О.С. Ушакова, В.И. Яшина).

Рассуждение представляет собой тип речи, целью которой является «обоснование кого-либо положения или получения нового вывода из нескольких посылок» [Азимов, Щукин, 2009, с. 242-243].

Данное определение позволяет отнести рассуждение, как к логической категории, так и языковой. С первой позиции рассуждение выступает как ряд связных между собой суждений и умозаключений, которые получены в ходе активной интеллектуальной деятельности с использованием таких мыслительных операций как анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация.

С позиции языкового плана это два или несколько связанных между собой предложений или сложное предложение с причинно-следственной или обусловленной связью. Все это обуславливает использование лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики, глаголов 1 лица множественного числа, союзов, союзных аналогов, частиц, условных конструкций.

На сегодняшний день ученые филологи выделяют несколько вариантов рассуждения:

- собственно рассуждение: тип речи, в которой выражаются причинно-следственные отношения между суждениями, выводится новое знание, прослеживается путь решения проблемы;

- доказательство: его целью является установление истинности тезиса;

- опровержение: используется при необходимости доказательства ложности тезиса;

- подтверждение: имеет вид эмпирического доказательства, который подкрепляется фактами;

- обоснование: призвано доказать целесообразность уместность действия;

- объяснение: раскрываются причины реальных явлений и действий.

Несмотря на то, что перечисленные виды рассуждения отличаются друг от друга целевой установкой, объединяет их всех структурное сходство, где первую и ключевую часть построения представляет собой тезис, вторая часть содержит аргументы, и заключительная сводится к вариативному повтору тезиса.

Таким образом, прямое влияние на выбор и организацию языковых единиц в иноязычный монологический текст оказывает принадлежность к одному из функционально-смысловых типов текста.

Проведенные анализ представленных выше филологических универсалий позволяет нам прийти к выводу, что при подготовке иноязычной монологической речи говорящему необходимо четко осознавать в рамках какого стили и жанра он «работает», чтобы уметь правильно выстраивать информационную и эмоциональную программу своего высказывания и верно подбирать для этого композиционно-речевую форму, которая бы однозначно соответствовала заявленному коммуникативному намерению, планируемому типу речевого действия.

Рассмотрев иноязычную монологическую речь с позиции социокогнитивной теории дискурса, определив вследствие чего ее основные типы и лингвистические факторы реализации, логичным становится изучение этой категории как феноменальной внутренней психологической деятельности.

1.2 Функциональная схема порождения иноязычной монологической речи

Иноязычная монологическая речь, входя в иерархическую структуру общей деятельности будущего учителя иностранных языков и подчиняя ее профессиональной, познавательной и коммуникативной потребностям, представляет собой самостоятельную речевую деятельность. С этой позиции ее можно охарактеризовать следующим образом.

Предметом иноязычной монологической речи является мысль, «отражение связей и отношений реального мира» [Зимняя, 1987]. Известно, что установление отношений происходит на трех уровнях: межпонятийном, предикативном, смысловом. Смысловая связь, связь между предложениями, для нас здесь являться главенствующей, т. к. она отвечает за построение всего монологического текста. Ее отсутствие превращает текст в простой набор отдельных предложений.

Следовательно, продуктом иноязычной монологической речи выступает сам текст, который служит материальной основой для языка как идеальной структуры (Б.Н. Головин, О.А. Лаптева, Ю.М. Лотман). Чтобы получить точное представление о природе текста, обратимся к его определению.

Лингвистический энциклопедический словарь дает определение: «текст – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность». С психологической точки зрения под текстом понимают «законченное, целостное в содержательном и структурном отношении речевое произведение». Философское видение данной категории представляет собой «написанное высказывание, выходящее за рамки фразы, т. е. являющееся дискурсом и представляющее собой нечто законченное, единое и целое, наделенное внутренней структурой и организацией, соответствующее правилам кого-либо языка» [Словари и энциклопедии на Академике].

Существуют и авторские определения по данному вопросу. Так И.Р. Гальперин рассматривает текст как «произведение речетворческого процесса, обладающего завершенностью, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 2006, с. 18].

По мнению А.И. Горшкова «текст – это выраженное в письменной или устной форме упорядоченное и завершённое словесное целое, заключающее в себе определённое содержание, соотносимое с одним из жанров художественной или нехудожественной словесности, отграниченное от других подобных целых и в случае необходимости воспроизводимое в том же виде» [Горшков, 2010, с. 269].

Схожую точку зрения высказывает и Н.С. Валгина, которая понимает под текстом целостную единицу организованных в систему коммуникативно-функциональных элементов согласно коммуникативному намерению автора [Валгина, 2003].

Ю.М. Лотман называет текст «отграниченным, замкнутым в себе, конечным образованием» [Лотман, 1992].

Как видно из приведенных выше дефиниций, текст – это неоднородное, сложное и комплексное явление, для которого характерны следующие признаки: содержательность, выраженность, отграниченность, целостность, структурность, связность, завершенность, воспроизводимость [Горшков, 2010; Одинцов, 1980]. Наличие этих качеств помогает нам обозначить требования к тексту как продукту иноязычной монологической речи.

Итак, принимая во внимание все вышеперечисленное и отталкиваясь от установленного двуединства текста, нами выявлены требования к иноязычной монологической речи: информативность, смысловая стройность, языковая насыщенность, уместность, правильность, выразительность.

Информативность напрямую связана с предметно-содержательным планом высказывания, его информационной насыщенностью. Перед говорящим возникает задача как можно полно и точно отразить в своей речи главные явления, предметы и их взаимосвязь. Причем важно отметить, что чем «свободнее высказывается человек, тем больше смысловых связей он продуцирует, тем точнее он отражает действительность» [Зимняя, 1987, с. 269].

Смысловая стройность характеризуется установлением смысловых связей, отсутствием противоречий в языковом плане (сочетание слов, частей предложений), в структурном (сочетание предложений в тексте, четкое обозначение переходов от одной идеи / мысли к другой), логике рассуждений.

Смысловая стройность достигается за счет актуализации и отбора слов, которые максимально соответствуют называемым предметам и явлениям действительности, семантической близости выбранных слов, использования различных союзов, порядка следования предложений, повторов, вводных конструкций.

Языковая насыщенность. Богатство, разнообразие языкового оформления, которая проявляется в максимально возможном употреблении «сложных», неповторяющихся лексико-грамматических средств языка, необходимых для раскрытия темы. Другими словами, заявленное монологическое высказывание должно соответствовать определенному уровню языковой подготовки: А (А1, А2), В (В1, В2), С (С1, С2).

Уместность. Данное требование выступает в противовес предыдущему и проявляется в уместном выборе слова, выражения, синтаксической конструкции согласно заданному коммуникативному намерению. «Пестрота» в использовании разнообразных лексических единиц и грамматических конструкций могут затруднить восприятие текста.

Правильность проявляется в безошибочном грамматическом оформлении монологического высказывания, которое диктуется нормами кого-либо языка, в аутентичном произношении.

Хорошим примером всех указанных до этого требований является представленная стенограмма иноязычной монологической речи бакалавра на тему «*Welche Vor- und Nachteile hat für Sie das Internet?*». Языковой уровень В2 (Приложение 1).

Выразительность. Монологическая речь должна привлекать внимание слушателей-адресатов и производить на них определенное впечатление. Это становится возможным благодаря правильно подобранным средствам интонации: фразовому логическому ударению, паузам, мелодике, темпу. Так, например, в следующем отрывке хорошо представлены логическое ударение, паузы и разные виды мелодики, характерные для немецкого языка.

«Auf die **Frage** (логическое ударение, пауза, восходящая мелодика) „Was für ein Reisetyp sind **Sie** (логическое ударение, восходящая мелодика, пауза)? “ kann ich **antworten** (логическое ударение, восходящая мелодика), dass ich mich selbst zu **allen** (логическое ударение) zählen kann (ровная мелодика): Wanderlustigerin (восходящая мелодика), Bildungsreisende (восходящая мелодика), Nomade (восходящая мелодика), **Strandsardine** (логическое ударение, нисходящая мелодика). Keine **Reiseprioritäten** (логическое ударение) gibt es in meinem **Herzen** (логическое ударение, нисходящая мелодика)».

Рассмотрев, таким образом, все требования, можно утверждать, что они позволяют наиболее точно представить, как должна выглядеть и даже звучать иноязычная монологическая речь студента. Совершенно очевидно и то, что их предъявление мотивирует и подталкивает говорящего к порождению более «качественного» высказывания, что в свою очередь сказывается на его итоговом владении языком и достижении более высокого уровня в языковой подготовке. В качестве примера в Приложении 1 представлена стенограмма речи студента бакалавриата немецкого отделения, уровень владения языком В2 (Приложение 1).

Средством, с помощью которого и по правилам которого строится иноязычная монологическая речь, является языковая система. Логично, что речь получает свою знаковую и языковую структуры в зависимости от того, чем обладает и что предлагает язык.

В качестве единицы иноязычной монологической речи рассматривается речевое действие (Н.Д. Арутюнова, И.А. Зимняя, Дж. Остин, Дж. Серль, Х. Грайс), которое в рамках многих исследований, в том числе и нашего, выступает синонимом к понятию «речевой поступок» (А.В. Артемов, А.В. Бельский, И.Н. Борисова, А.К. Михальская, А.Л. Ревтова). Обе категории сводятся к обозначению одного явления и представляют собой единицу речевого поведения, «словесное выражение определенного намерения говорящего» [Ладыженская, Михальская, 1998].

Ввиду того, что нашему виду речевой деятельности присущи целенаправленность и адресность, то результатом следует считать некое ответное действие участника или участников речевой ситуации, на которого или которых была нацелена и направлена иноязычная монологическая речь.

Бесспорно, что без схематичного представления процесса порождения иноязычной монологической речи невозможно его целенаправленного, эффективного и осознанного процесса обучения.

Проблемой порождения речевого высказывания занимались выдающиеся советские ученые. Л.С. Выготский первым предложил схематично представить данный вид речевой деятельности: *мотив – мысль – внутреннее слово (смысл) – значение внешнего слова – слово*.

А.А. Леонтьев и Т.В. Рябова дополнили и уточнили ее, сделав акцент на мыслительных операциях, совершаемыми самим обучающимся, они ввели элементы: *мотив – мысль – внутреннее программирование – лексическая развертка – грамматическое структурирование – внешняя речь*.

А.Р. Лурия рассматривал порождение высказывания в русле трансформационной грамматики и обратил особое внимание на его семантико-синтаксическое оформление.

Однако, несмотря на все дополнения, ни одна вышеописанная схема не отражала деятельностной природы говорения, ее психологических особенностей. Этот пробел восполнила функциональная психологическая схема говорения И.А. Зимней, согласно которой данный вид деятельности представляет собой три уровня: 1) побудительно-мотивационный; 2) ориентированно-исследовательский и 3) контрольно-исполнительский [Зимняя, 1987].

Побуждающий уровень включает наличие мотива и коммуникативного намерения. Именно их союз определяют цель будущего высказывания и формирует его предмет. Здесь говорящий получает «импульс»

(А.Н. Леонтьев) к речепорождению и уже осознает то, о чем он будет говорить в дальнейшем.

На ориентированно-исследовательский фазе речевой деятельности реализуется отбор средств и способа для формирования и формулирования мысли. Как утверждает И.А. Зимняя, именно он отвечает за общий замысел высказывания, содержательную сторону и лексико-грамматическую наполняемость текста.

Третий контрольно-исполнительский уровень представляет собой конечное соответствие между замыслом, коммуникативным намерением обучающегося и его внешней фонационной реализацией.

Схема И.А. Зимней позволяет охватить весь процесс речепорождения и отследить реализацию каждого этапа в частности. Однако, изучив природу иноязычной монологической речи, мы пришли к выводу, что ввиду специфики заявленной речевой деятельности и ее продукта, необходимо предложить вариант, который отражал бы как ее особенность, так и конкретный путь порождения иноязычного монологического текста.

Взяв за основу трехчастную функциональную схему И.А. Зимней и концептуальные положения социокогнитивной теории дискурса (Т.А. ван Дейк, Ю.Н. Караулов, П. Кинч, Н.И. Формановская, В.Е. Чернявская) и теории текста (Н.С. Валгина, Б.Н. Головин), была теоретически разработана внутренняя схема порождения иноязычной монологической речи, состоящая из трех этапов: 1) контекстно-установочного; 2) стратегического; 3) этапа реализации созданного речевого продукта (табл. 2).

Первый контекстно-установочный этап неразрывно связан с действительностью и коммуникативной ситуацией, в которых протекает иноязычная монологическая речь. Уже здесь начинает проявляться активность говорящего. Заключается она в том, что испытывая познавательные, коммуникативные, профессиональные потребности, обучаю-

щийся стремится к их удовлетворению. Происходит это за счет внутреннего осознанного побуждения (мотива) и активизации нужных механизмов речевого поведения, вызванных правильным видением речевой ситуации и правильным формулированием коммуникативного намерения для нее.

Данный этап как исходная фаза задает необходимую установку для последующего адекватного смыслового и языкового развертывания.

Получив определенную команду в виде коммуникативного намерения, говорящий после переходит к уже непосредственной подготовке своего будущего иноязычного текста.

Таблица 2

Внутренняя функциональная схема порождения
иноязычной монологической речи

Контекстно-установочный этап	коммуникативный контекст: действительность + коммуникативная ситуация (тип социальной ситуации и отношений, участники, цели, обстановка)	
	потребность мотив	коммуникативное намерение (проинформировать, убедить, побудить к действию, дать оценку, установка и поддержание контактов)
Стратегический этап	конструирование текста жанр – стиль композиционно-речевая форма (функционально-смысловой тип текста) композиция	программирование текста <i>содержательный уровень:</i> предметный план – предметная цепочка (макропорождение) смысловой план – смысловые фрагменты, цепочка хода мыслей (микророждение) <i>языковой уровень:</i> лексические единицы, лексико-синтаксические единицы, грамматические структуры, ритмико-интонационный рисунок
Этап реализации	самоконтроль, самооценка	

Второй стратегический этап в порождении иноязычной монологической речи отвечает за подготовку плана-сценария иноязычного монологического текста.

Вслед за Т.А. ван Дейком и П. Кинчем мы рассматриваем продуцирование текста как гибкий, многоуровневый стратегический процесс обработки данных, осуществляемых в оперативном режиме [Дейк, Кинч, 1983].

Вследствие чего логичным представляется выделение двух подэтапов: конструирования и программирования.

«Считаю» соответствующую информацию во время первого этапа, говорящий осмысливает здесь свой будущий текст в общем виде. Конструирование в таком случае подразумевает выбор рациональной модели для него. В нашем случае модель складывается из категорий соотнесенности стиля, жанра, композиционно-речевой формы (функционально-смыслового текста) и композиции.

Программирование текста (А.А. Леонтьев, Н.И. Гез) сводится к созданию предварительно продуманного плана-сценария на содержательном и языковом уровнях. На этом этапе семантические представления говорящего получают свое лексическое и синтаксическое оформление.

Построение содержательного уровня начинается и задается замыслом, который раскрывается на протяжении всего высказывания. С его подачи происходит актуализация пространственно-понятийной схемы (предметного плана) и закладка первых логико-грамматических структур (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Г.Я. Солганик).

Предметный план отражает способность говорящего полно, правильно и точно отражать связи и явления действительности. Происходит осознание объекта речи (знать, о чем говорить), выбор соответствующих смысловых категорий и построение предметной цепочки высказывания.

Смысловой план представляет собой более сложную организацию, т. к. отвечает на вопросы, *что говорить и как*. Организация и характер

смысловых связей языковых единиц подчиняется в данном случае законам логики и правильного мышления. Очевидной становится диалектика логики изложения (лингвистическое условие) с логикой рассуждения (экстралингвистическое условие). Общеизвестно, чтобы уметь логично говорить, необходимо уметь логично мыслить (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А. Шопенгауэр).

Последнее находит свое отражение в культуре мышления говорящего, которая проявляется в степени владения приемами, нормами и правилами умственной деятельности и выражается «в умении точно формулировать задачи, выбирать оптимальные методы (пути) их решения, получать обоснованные выводы, правильно пользоваться этими выводами на практике» [Коджаспиров, 2005, с. 152].

Закономерно, что высокий уровень культуры мышления, который проявляется в умении использовать разнообразные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, концентрация, классификация), в умении четко следовать методам логики (дедукции, индукции, аналогии) и в умении свободно оперировать формами мышления (понятиями, суждениями, умозаключениями) позволяют говорящему в полной мере раскрывать и развивать мысль своего высказывания в соответствии с ситуацией общения, не нарушая ее внутренней логики (Т.А. Ковалева, Т.С. Серова, Т.В. Шрайдман).

Таким образом, можно прийти к выводу, что культура мышления отвечает за логичность (смысловую насыщенность) и точность содержательного плана иноязычного монологического высказывания. Наряду с этим она оказывает влияние так же и на его языковое оформление.

К лингвистическим показателям проявления логики рассуждения на уровне текста относят лексическую связь (лексические повторы, употребление синонимов, использование анафорических местоимений), средства связи (союзы, союзные слова, вводные слова и словосочетания),

синтаксические структуры (излишнее дробление, усложненность), композицию (Б.Н. Головин, Л.М. Лосева).

Актуализация и выбор лексических, грамматических и фонетических единиц, которые с одной стороны не противоречат нормам и правилам изучаемого языка, а с другой полностью соответствуют поставленной перед говорящим коммуникативной задаче и способствуют ее решению, происходит сознательно. В данном случае можно говорить о таком признаке как уместность применяемых языковых средств.

О степени активности и самостоятельности мышления обучающегося говорит его запас языковых средств: большой активный словарь, репертуар моделей словосочетаний и предложений, ресурсы разнообразных синтаксических конструкций и ритмико-интонационных рисунков.

Способность отбирать языковые средства требует умения видеть «стоимость» используемых языковых элементов, т. е. говорящий должен четко осознавать, какие лексико-грамматические единицы смогут в полной мере продемонстрировать его лингвистические возможности и потенциал. Здесь будет закономерно обращение к «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком».

Правильное ритмико-интонационное оформление иноязычного монологического высказывания так же очевидно. В зависимости от ситуации и коммуникативного намерения говорящий осуществляет выбор интонационных средств, к которым относят мелодику (восходящую, нисходящую, ровную), фразовое ударение, паузы, темп, тембр (Т.Г. Агапитова, Д.М. Новиков). С их помощью происходит оформление речевых групп в предложения различного повествовательного типа (повествовательное, побудительное, вопросительное), членение предложений на синтагмы, выделение наиболее важного, по мнению говорящего, слова с целью облегчения понимания смысла высказывания, выражение эмоций.

Бесспорно, что чем больше различных языковых средств употребляется в речи, чем реже повторяются в ней одни и те же знаки, тем речь считается богаче и выразительней.

Исходя из всего этого, целесообразно говорить о наличии в процессе порождения иноязычной речи такого явления как культуры речи.

Изучение и анализ отечественной литературы, свидетельствует о том, что это понятие несмотря на ряд многочисленных подходов к его определению, сводится оно к одному общему представлению, где культура речи – это уровень речевого развития, характеризующееся соблюдением норм и правил литературного языка, лексическим богатством, логикой изложения, выразительностью (И.А. Зимняя, Б.Н. Головин, Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова, Л.В. Щерба и др.).

Уровень развития культуры мышления и культуры речи оказывается решающим фактором в процессе программирования иноязычной монологической речи.

Таким образом, выявление этих основных составляющих и учет их параметров на данном уровне порождения иноязычного высказывания сводит составление программы к следующим моментам:

– *содержательный уровень*: детекция предметной цепочки, смысловых фрагментов, цепочки хода мысли [Матвеева, 1990].

– *языковой уровень*: актуализация и выбор лексических единиц, лексико-синтаксических единиц, грамматических структур, соответствующих как коммуникативному намерению, так и уровню высказывания (А1, А2, В1, В2, С1, С2), оформление ритмико-интонационного рисунка.

Третий этап сводится к реализации спланированного иноязычного монологического высказывания. Здесь находит свое выражение то идеальное, что готовилось и планировалось на предыдущих этапах. Воспроизведение иноязычного текста сопровождается самоконтролем и само-

оценкой со стороны говорящего. Итогом считается достижение или не достижение поставленной в самом начале цели высказывания.

Описанная трехфазная внутренняя схема порождения иноязычной монологической речи детально показывает этапы тексто-речевой деятельности данного характера. Определяя задачи и направленность каждого отдельного этапа, она помогает отследить весь процесс речепорождения с момента его интенционального оформления до итогового внешнего артикуляционного озвучивания.

Представленная схема обладает практической важностью на стадии рефлексии, контроля и самоконтроля, как для преподавателя, так и для самого обучающегося, поскольку позволяет увидеть, где могла быть допущена ошибка или принято неверное решение.

Итак, иноязычная монологическая речь как идеальный вид речевой деятельности имеет под собой психолингвистическую основу, бинарность которой проявляется и задается культурой мышления и культурой речи самого говорящего. Очевидным становится тот факт, что индивидуальность обучающегося с его психолого-педагогическими особенностями занимают здесь ключевую позицию.

1.3 Психолого-педагогические особенности студентов и их учет при обучении иноязычной монологической речи

Личность говорящего напрямую ставит под свою зависимость процесс порождения иноязычного монологического высказывания. В ней находят свое отражение его индивидуальность, накопленный лингвистический опыт, культура речи и культура мышления.

В нашем случае говорящий представляет отдельную возрастную, социально-психологическую категорию – *студенчество* (18-25 лет) (Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.Т. Лисовский, Л.Д. Столярченко и др.).

Организация обучения иноязычной монологической речи невозможна без целостного понимания развития особенностей психики личности в этот период ее становление.

Студенчество – это единение людей, которые организованно, целенаправленно и систематично овладевают знаниями и профессиональными умениями, обладают сформированным и устойчивым отношением к будущей профессии [Зимняя, 2004].

Психологами установлено, что именно в этот период происходит становление личности в целом.

При обучении иностранному языку важно знать, что у студентов в это время происходит развитие одновременно по трем направлениям: познавательное развитие (становление интеллекта, развитие механизмов познания), развитие психических структур и содержания деятельности (становление целей, мотивов, их развитие и соотношение; освоение способов и средств деятельности), личностное развитие (ценностные ориентации, самопознание, самооценка, взаимодействие с социальной средой) [Столяренко, 1997].

Результаты исследования Б.Г. Ананьева доказывают, что именно в возрасте 18-25 лет наблюдается динамика развития интеллектуального потенциала обучающегося, что имеет огромное значение в контексте проводимого нами исследования [Ананьев, 2000].

Интеллект как сложная система способностей к познанию и решению проблем (Б.Г. Ананьев, Г. Гарднер, Жд. П. Гилфорд, Л.Л. Терстоун) получает развитие на таких важных уровнях как сенсорно-перцептивный (ощущение, восприятие), мнемологический (память, мышление), атенционный (внимание) [Гамезо, Орлова, Петрова, 2003].

Анализ ряда исследований в этом направлении позволяет выявить следующие тенденции в изменении выше указанных категориях у студентов высшего иноязычного образования:

– существенное развитие теоретического, абстрактно-логического, дивергентного типов мышления, мышление приобретает личностный эмоциональный характер;

– развитие аналитико-синтетической деятельности, склонность к поиску закономерностей, принципов, стоящих за частными факторами, умение абстрагировать, делать обобщения;

– рост концентрации внимания, умение его быстро переключать;

– увеличение объема памяти и скорости оперативной памяти.

«Инструментально-техническое оснащение деятельности и коммуникации» (Б.Г. Ананьев) становится одним из важных факторов успеха в обучении. Ответ на вопрос «Каким образом он это делает?» становится в ряд основных характеристик студента и позволяет сделать вывод о его познавательных возможностях, наряду с такими вопросами «Сколько и какие задачи он выполнил?» [Гамезо, 231].

На фоне растущего интереса к теоретическим и мировоззренческим проблемам, вербально-логическим задачам происходит развитие высших психических функций.

В иерархии мотивов на первые места выходят мотивы познавательного и профессионального характера [Зимняя, 2004].

Центральным психологическим новообразованием у студентов, изучающих иностранный язык, становится стабильный образ собственного «Я». Это становится возможным в связи со следующими моментами.

По классификации В.И. Слободчикова студенчество приходится на стадию индивидуализации. По мнению ученого она заключается «в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, мировоззрения, собственного («необщего») лица ...» [Слободчиков, Исаев, 1995].

Обособление себя из огромного количества социальных ролей, таким образом, делает возможным понимание содержание подлинного

«Я». Предпосылками для этого служат развитие сознания, самосознания и самопознания. Последнее выступает в роли рефлексии в форме размышлений собственных переживаний, ощущений и мыслей. Следствием таких преобразований также является критическая переоценка сложившихся ценностей и смысла жизни.

К результатам индивидуализации следует отнести и формирование индивидуального стиля деятельности и индивидуального стиля поведения (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, М.А. Холодная). Однако их появление было бы также невозможным без развития такого качества как самостоятельность.

В связи с этим актуальным представляется концепция поэтапного развития самостоятельности при обучении иностранным языкам К.Э. Безукладникова. С точки зрения ученого развитие самостоятельности проходит три ступени формирования: 1) репродуктивно-подражательную; 2) поисково-исполнительскую; 3) творческую [2012].

Следует заметить, что решающей, по мнению автора, является ее первая ступень, т. к. она служит базой для становления и совершенствования двух последующих.

Самостоятельность предполагает автономное овладение дисциплинами. Условием ее полного и успешного совершенствования становится созданная индивидуальная модель самообучения на базе приобретенного речевого, социокультурного (межкультурного) и методического опыта разного вида [2012].

Репродуктивно-подражательная самостоятельность сводится к развитию операционно-деятельностной стороны процесса обучения и вооружению студентов инструментарием, средствами и способами самоконтроля уровня сформированности компетенций, что в свою очередь способствует в дальнейшем продуктивному профессиональному становлению. При формировании поисково-исполнительской самостоятельности происходит активизация таких психических функций, как анализ и

синтез, операции выбора, набора (составление целого из частей), комбинирование, что возможно при решении поставленной задачи. Умение самостоятельно поставить себе учебную или научно-исследовательскую задачу свидетельствует о формировании творческой самостоятельности [2012].

Развитие личности студента высшего иноязычного образования происходит на протяжении всего периода обучения в вузе. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович разграничивают при этом три его стадии:

– целостное развитие личности, вхождение в новую социальную роль. Следует отметить «пластичность» студентов. Большое влияние на них могут оказывать преподаватели, руководители, общественные организации (1 курс);

– целенаправленное развитие личности, связанное с профессиональным самоопределением. Характерны уверенность, самостоятельность. Повышается интерес в профессиональных дисциплинах (2-3 курсы);

– повышение степени профессиональной готовности. Характерно активно-деятельностное состояние, усвоение рациональных способов и приемов работы (4-5 курсы).

Данная периодизация помогает выявить и отследить основные направления и особенности в деятельности студентов по направлению «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык».

Таким образом, на младших курсах необходимым является организация системного контроля их учебной деятельности, демонстрация образцового выполнения учебных действий самим педагогом.

Условиями же повышения самоорганизации и активности, а также условием перехода на новые этапы становится регулируемая интеллектуальная нагрузка на высоком, но достигаемом уровне [Выготский, 1956].

Еще одной характерной чертой студенческого роста на старших ступенях иноязычного обучения будет являться постепенный переход предмета учебной деятельности, усвоенных знаний, умений, навыков, в средства будущей профессиональной деятельности [Вербицкий, 1991].

Как мы знаем, профессия учителя иностранного языка относится к гуманитарным профессиям. Поэтому, по мнению И.А. Зимней, для ее представителей до начала обучения уже свойственны вербальный тип интеллекта, развитое абстрактное мышление, эрудированность, широта познавательных интересов, хорошее владение языком, богатый словарный запас [Зимняя, 2004]. Все эти характеристики в условиях высшего иноязычного образования получают свое дальнейшее развитие и приводят к становлению языковой личности в целом (Л.И. Айдарова, Н.Ф. Алефиренко, К.Э. Безукладников, П.Я. Гальперин, В.А. Звегинцев, И.А. Зимняя, Б.А. Крузе, А.А. Леонтьев, М.А. Мосина, Б.А. Серебrenников, И.А. Стернин, Т.Н. Ушакова, А.Н. Шамов и др.). Ее гармоничное развитие строится на спектральной основе, включающей развитие языкового и коммуникативного сознаний. Обозначим, за что отвечают указанные нами виды сознаний.

Систематическое оперирование знаковыми образами, моделями и знаниями во время обучения иностранному языку приводит к созданию семантических и понятийных матриц, формирующих особый вид сознания, которое обозначается термином «языковое сознание» (И.А. Зимняя, З.Д. Попова, И.А. Стернин А.Н. Шамов и др.). Ученые считают, что именно этот тип отвечает за хранение языка в сознании и преобразование его элементов.

Точное определение можно найти у Н.Ф. Алефиренко. Согласно его точке зрения языковое сознание – это «совокупность значений языковых категорий, отражающих типовые коммуникативно-прагматические ситуации речевого общения, и знание алгоритма использования механизма взаимодействия языковых подсистем необходимых

для реализации коммуникативной интенции в данном речемыслительном акте» [Алефиренко, 2009, с. 303].

Для И.А. Зимней именно языковое сознание является определенным маркером, в котором проявляется «индивидуальное, когнитивное сознание человека разумного, человека говорящего, человека общающегося, человека как социального существа как личности» [Зимняя, 2004, с. 159].

Данный тип сознания помогает обучающемуся создать языковую картину мира и сориентироваться в иноязычной языковой деятельности: выбрать нужные и правильные языковые средства в зависимости от коммуникативного намерения, оценить и интерпретировать отдельные языковые явления, скорректировать неправильно выполненные языковые и речевые шаги [Залевская 1999].

Детерминируя речемыслительный процесс, языковое сознание, по мнению А.Н. Шамова, становится «обязательным условием существования и развития других форм сознания» [Шамов, 2014, с. 46].

В связи с этим и принимая во внимание, что студенты целенаправленно, активно и напрямую включаются в процесс овладения иностранным языком, усиленно продолжает формироваться коммуникативное сознание (М.С. Каган, Е.И. Пассов, З.Д. Попова, А.Г. Спиркин, И.А. Стернин, А.Н. Шамов и др.).

В отличие от языкового сознания коммуникативное отвечает за практическое применение языковых знаков, моделей и структур с учетом особенностей создаваемой речевой ситуации, т. е. участвует при порождении и восприятии речи.

На сложный и неоднородный характер коммуникативного сознания указывают З.Д. Попова и И.А. Стернин, определяя его как «совокупность знаний и механизмов, обеспечивающих весь комплекс коммуникативной деятельности человека. Это коммуникативные установки сознания, совокупность ментальных коммуникативных категорий, а также

набор принятых в обществе норм и правил ведения общения» [Попова, Стернин, 2007, с. 48]. С их точки зрения языковое сознание соотносится с коммуникативным как часть и целое.

Как утверждает Е.И. Пассов, для активного включения и правильного функционирования коммуникативного сознания, изучающие иностранный язык должны уметь запускать механизмы:

– ориентации и оценки: а) ситуации как системы взаимоотношений собеседников; б) обратной связи; в) собственного речевого и неречевого поведения;

– целеполагания;

– прогнозирования: а) результата (реакции собеседника); б) содержательной стороны высказывания; в) смыслов различного порядка;

– селекции: а) фактов; б) мыслей; в) семантических блоков;

– комбинирования: а) фактов; б) мыслей; в) представлений;

– конструирования содержательной стороны высказывания при удержании смысла;

– саморегуляции (отвечает за тактику мысли) [Пассов, 2004].

Как мы видим, все перечисленные механизмы взаимосвязаны и взаимообусловлены. При этом становится очевидным, что для их слаженной работы требуется определенная умственная зрелость со стороны говорящего, т. е. определенный уровень развития умений аналитико-синтетической деятельности.

Таким образом, оптимум языкового и коммуникативного сознаний в становлении языковой личности в целом детерминируется развитием мышления, включением мыслительных процессов и операций при получении, хранении и применении языковой информации.

Наряду со всем этим отличительным и в тоже время важным центральным новообразованием для языковых студентов считается становление лингвокреативного мышления, заключающимся в творческом, не-

стандартном использовании языковых единиц (Б.А. Серебренников, Л.Н. Голованова, Т.А. Гридина, Е.Н. Панкратова и др.).

Обозначенный тип мышления служит проявлением индивидуальности языковой личности и помогает обнаружить ее возможности в реализации потенциала самого языка.

При формировании данного типа мышления важно учитывать факторы, благодаря которым языковое творчество становится возможным в рамках высшего иноязычного образования. Первый фактор – это потенциал языка, который, по мнению Й. Залецкого определяется степенью «многоголосья» самих языковых единиц, т. е. некой объективной языковой данностью [Залецки, 1991].

Второй фактор с позиции Т.А. Гридиной представляет собой уже умение лично говорящего использовать языковые ассоциативные стратегии, т. е. налицо зависимость от индивидуальных способностей и субъективного лингвистического опыта. Исходя из этого, выделяют четыре основные способности: 1) продуцировать отдаленные ассоциации – «оригинальность»; 2) выделить функцию объекта и предложить его новое использование – «семантическую гибкость»; 3) изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые возможности – «образную адаптивную гибкость»; 4) продуцировать разнообразные идеи в сравнительно неограниченной ситуации – «семантическую спонтанную гибкость» [Гридина, 1996].

Таким образом, прослеживается связь между лингвокреативным мышлением и уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенцией в целом: владением лексикой, грамматикой языка, фонетическими средствами, умением адекватно воспринимать и порождать тексты в соответствии с коммуникативным намерением и т. д.

Согласно Б.А. Серебренникову, лингвокреативное мышление занимается поиском новых способов языкового выражения, которые позволяют говорящему выделить себя из ряда других языковых личностей и

реализовать свои способности [Серебренников, 1988, с. 207]. Осуществление всего этого становится возможным лишь при творческом и свободном отношении к форме речи через преобразования, модификации и переосмысления языковых единиц.

Анализ отечественных исследований и практические наблюдения позволяют отнести к примерам проявления лингвокреативного мышления у студентов высшего иноязычного образования намеренное использование в речи изобразительно-выразительных средств в лексике, синтаксисе и фонетике:

– выразительные средства лексики: эпитеты, сравнения, метафоры, ирония и др.; использование фразеологизмов (поговорок, пословиц, сентенций, цитат, аллюзии);

– выразительные средства синтаксиса: риторический вопрос / восклицание, повтор, синтаксический параллелизм, бессоюзие, эллипсис, инверсия, градация, вводные слова/ конструкции и др.

– выразительные средства фонетики: аллитерация, ассонанс, диссонанс, эпифора, анафора и др. (табл. 3).

Таблица 3

Примеры изобразительно-выразительных средств на немецком языке

Стилистическое средство	Пример
Аллегория	Wir haben Fesseln gelöst (wir haben uns befreit)
Анафора	Alles wurde von uns schon besprochen. Alles wurde schon tausendmal erklärt.
Антиклимакс	In jedem Land, in jedem Haus und in jeder Familie hat man dies besprochen.
Гипербола	Blitzschnell sollte man dieses Problem meistern.
Инверсия	Zu stark haben sich neue Medien in unserem Leben verankert.
Климакс	Sie haben Deutschland, Europa und die ganze Welt erobert.
Метафора	Der intensive SMS-Verkehr, die rosarote Brille.
Метонимия	Das Weiße Haus hat sich noch nicht dazu geäußert.

Оксюморон	„Alter Junge“, „Eiskalte Sonne“.
Синонимия	Die Aufgabe machen / erledigen/ bewältigen/ meistern
Сравнение	Das Internet mit diversen Services schlingt wie ein Datenkrake um die Welt.
Параллелизм	Die Stunde ist zu Ende, die Bücher sind zugemacht und das Neue erwartet uns schon ganz bald.
Персонификация	Das Leben tickt.
Цитата	Alfred Adler hat einmal gesagt: „Die größte Gefahr im Leben ist, dass man zu vorsichtig wird“.
Эллипс	Eine Woche lang ohne Internet.

В связи с этим конструктивным периодом для становления лингвокреативного мышления следует обозначить обучение на старших курсах, где согласно учебному плану проходят такие дисциплины как «Стилистика», «Лексикология», «Страноведение и лингвострановедение».

Овладение иностранным языком невозможно без погружения в культуру изучаемого языка. Как отмечают ученые, происходит это за счет родной культуры как средства выявления универсального и дифференциального (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.Г. Тарева и др.).

Вследствие чего еще одним важным новообразованием во время обучения иностранным языком считается межкультурная рефлексия (Г.В. Елизарова, Г.А. Масликова, О.Г. Оберемко, И.А. Стернин, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Выявляя и присваивая особенности чужой культуры осуществляется осознание и переосмысление своей родной. Это дает право говорить о расширении картины мира в двух направлениях и формировании как следствия межкультурно-ориентированной личности (Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и др.), которая «способна осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычно-

го общения с представителем другого лингвосоциума» [Тарева, 2014, с. 102]

Таким образом, результатом совершенствования уже имеющихся у обучающегося психологических структур и функций и формирования у него выше указанных новообразований с доминантой в языковом развитии является становление его так называемой «полилингвальной поликультурной личности», представляющей «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне ...» [Гальскова, 2003].

Обобщая все вышесказанное, можно утверждать, что формирование языковой личности как результата обучения сводится к овладению вербально-семантическим кодом и грамматико-синтаксическими конструкциям, приобщению к концептуальной системы изучаемого лингвосоциума и умению осуществлять на этой основе речемыслительную деятельность с целью адекватного взаимодействия и взаимопонимания с речевыми партнерами.

Становление полилингвальной поликультурной личности, активная перестройка в психологических функциях, постепенное усложнение умственной деятельности, непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности требуют создания специальных педагогических условий для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (К.Э. Безукладников, М.А. Викулина, Б.А. Крузе, М.А. Мосина и др.).

Анализ всех выше изложенных в параграфе психологических свойств и характеристик исследуемой группы студенчества на фоне особенностей современного этапа развития высшего иноязычного образования позволяют нам обозначить педагогические условия при обучении иноязычной монологической речи будущих учителей иностранного языка:

- организация целостности педагогического процесса (К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, М.А. Мосина и др.);
- создание междисциплинарных связей (И.Т. Касавин, В.Н. Максимова, Э.М. Мирский, Е.Н. Нельзина, Е.Р. Поршнева и др.);
- интеллектуализация учебного процесса (Н.И. Алмазова, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Т.С. Серова и др.);
- уровневая подготовка (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen);
- обеспечение преемственности на всех курсах обучения (N. Grein, U. Rampillon);
- использование современных образовательных технологий (М.А. Ариян, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов);
- организация образовательного процесса на основе продуктивного обучения (H. Funk, M. Schart, M. Legutke, E.R. Wicke);
- ориентация на развитие языковой и речевой культуры, межкультурной рефлексии студента бакалавриата (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, М.С. Каган, Б.А. Серебренников);
- создание условий для саморазвития, самореализации в различных видах языковой деятельности (К.Э. Безукладников, Н.Ф. Коряковцева, Л.В. Павлюкевич, Е.Г. Тарева).

Руководство данными положениями на практике позволяет прийти к конечному результату в виде модели выпускника, разработанную на факультете иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, включающей такие характеристики как «высокий уровень общей и профессиональной культуры», «высокий уровень интеллектуального развития», «конкурентоспособность», «высокую степень автономии и креативности», «гибкость профессионального мышления», «мобильности и адаптивность к инновационным ситуациям», «профессиональное самосовершенствование», «способность

работать в команде», «сотрудничать с другими, брать на себя инициативу и ответственность» (Приложение 2).

Очевидно, что данная модель представляет собой синтез ключевых, профессионально значимых характеристик для профиля учителя иностранного языка, образование которых становится возможным лишь при комплексной языковой и методической подготовке, т. е. целостности всего педагогического процесса (К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, М.А. Мосина).

Исходя из этого, усиление качества подготовки студентов бакалавриата будет происходить за счет «широких, комплексных, интегрированных трансформационных процессов» [Вит, Лиск, 2016, с. 18], выраженных в междисциплинарных связях и взаимодействиях, преемственности на каждом этапе обучения. Такое положение дел обуславливает обращение к интегративному подходу в рамках данного исследования.

1.4 Роль и место междисциплинарной интеграции при формировании умений иноязычной монологической речи студентов

Новые общественно-политические, экономические, социокультурные, межличностные, ценностные реалии и установки детерминируют преобразования, как в общей системе образования, так и в системе высшего иноязычного образования в частности. Изменяются подходы, содержание и методы преподавания иностранным языкам. Без сомнения, к одной из самых главных тенденций высшего иноязычного образования XXI в. можно отнести усиление интеграционных процессов на всех его уровнях.

Современное высшее иноязычное образование как гибкая и диверсифицированная система повышает требования к студентам как будущим педагогическим кадрам в связи с принятием профессионального стандарта, с интенсивным развитием науки и технологий.

Закономерна потребность в учителях иностранных языков, которые способны решать задачи модернизации на всех уровнях образования. Согласно Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г. условием становления такого специалиста является единое целостное современное конкурентоспособное образование.

Такое положение дел и требования достижения более высоких результатов обусловило переход к компетентностному подходу и компетенциям как интегративному новообразованию, выражающему способность применять полученные знания, сформированные умения и накопленный опыт в различных ситуациях (В.А. Болотов, В.А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, Г.С. Трофимова, В.Д. Шадриков и др.)

Практика доказывает, что сложившаяся узкая дисциплинарная специализация ведет к снижению потенциала знаний, фрагментарному восприятию, отсутствию у обучающегося целостной картины мира. Вследствие чего происходит снижение уровня профессиональной компетентности.

В связи с этим перспективным направлением в подготовке современных специалистов считается междисциплинарная интеграция [Мосина, 2014].

Сравнивая интеграцию с другими научными тенденциями, Е.В. Земцова и И.А. Зимняя указывают, что она как явление перекрывает все остальные «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» [Земцова, Зимняя, 2008].

Термин «интеграция» относится к числу общенаучных категорий. Встречаясь во всех научных сферах, заявленное понятие не вызывает противоречивых точек зрения и сводится к обозначению процесса объединения, восстановления, восполнения и связности отдельных дифференцированных частей и функций системы, имеющим своим результа-

том целостность [Советский Энциклопедический Словарь, 1983; Философский энциклопедический словарь, 1983].

Интеграция как явление давно и прочно вошло в педагогическую деятельность. Ее первоначальной разработкой занимались Д. Дьюи, И. Герbart, Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский. В своих трудах им удалось обосновать необходимость в межпредметных связях для отражения целостной природы в содержании учебного материала.

Одними из первых, кто высказался за интегративный подход в преподавании иностранных языков, можно считать Я.А. Коменского и Д. Локка.

Ученые утверждали, исходя из природы человеческого познания, что изучение иностранных языков должно происходить во взаимосвязи с такими предметами как окружающий мир, география и история. Поскольку параллельное изучение действительности и слов, способствует не только овладению основами наук, но и формированию психических функций памяти, мышления, внимания, развитию манер, общих умений и навыков.

Развивая идею интеграции, Д. Локк ввел в педагогический мир один из главных ее терминов, а именно понятие «системообразующего стержня». Согласно его представлению, это некая общая абстрактная идея, вокруг которого должны объединяться все полученные знания.

Анализ научной литературы позволил установить, что системообразующий стержень интеграции детерминируется актуальной потребностью общества в зависимости от его социально-политического и исторического развития. Так, системообразующим стержнем 20-х годов в СССР являлась трудовая деятельность. Позже ее сменила идея объединения основных наук, которое направлено на укрепление связи теории с жизнью.

Разработкой педагогической интеграции занимались и занимаются В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Б. Блум, Д. Брунер, В.Н. Воронин,

А.Я. Данилюк, И.Д. Зверев, Н.Н. Зотеева, К.Ю. Колесина, В.Н. Максимова, Л.А. Мирцхулава, И.А. Лошкарева, Г. Нойнер, Ф.П. Соколов, Р. Стивенсон, Н.Н. Трубанева, Ю.С. Тюнников, Г.В. Федорец, В.Н. Федорова, В.Т. Фоменко, М.А. Чошанов, Э.Н. Шепель, Н.А. Яценко и др.

Природу педагогической интеграции полно представила В.С. Безрукова, которая рассматривает ее как процесс, результат и принцип. Вследствие такого понимания интеграция выступает, и как некая новая целостная система, и как ее форма, и как средство ее создания. Главная же ее задача, по мнению ученой, состоит в установлении связей и взаимодействии предметов и явлений в теории и практике [Безрукова, 1992].

В.А. Сластенин также указывал на приобретаемую целостность процесса обучения в ходе интеграции и появление у него новых свойств, которые отсутствуют у составляющих его компонентов [Сластенин, 2002].

Обладая комплексным характером и многоплановостью проявления в действительности, интеграция до недавнего времени сводилась в методической литературе к понятию «междисциплинарная связь», задачами которой являются систематизация знаний, усиление познавательного интереса, оптимизация учебного процесса (Н.М. Бурцева, И.Д. Зверев, И.Н. Зотеева, Н.М. Левина, П.А. Лошкарева, М.И. Махмутова, А.В. Усова, В.Н. Федорова, Н.М. Черкес-Заде, А.З. Шакирзянова и др.).

Однако, как подчеркивает А.С. Адыгозалов, функция межпредметных связей заключается лишь в *отражении* объективных взаимосвязей в учебных предметах, которые уже изначально продиктованы единством и целостностью материального мира [Адыгозалов, 1992]. Таким образом, существование межпредметных связей объективно само по себе. Поскольку, как пишет И.Т. Касавин, это естественное состояние, то межпредметные связи можно рассматривать как начальный уровень для реализации последующих интеграционных процессов.

Неклассические подходы в рамках эпистемологии и философии науки, экоантропоцентрическая парадигма познания общества, синтез научных проблем и увеличение числа комбинированных исследований приводят к новому пониманию интеграции как междисциплинарному взаимодействию (И.Т. Касавин, Э.М. Мирский, В.С. Степин, Г.М. Тульчинский и др.).

Не смотря на то, что процесс междисциплинарного взаимодействия воспринимается и трактуется учеными немного по-разному, анализ существующих подходов позволяет прийти к выводу, что междисциплинарное взаимодействие как явление возникает в результате интеграции наук на основе сотрудничества и диалога и может рассматриваться как механизм, принцип, процесс, результат взаимодействия субъектов и объектов самого интегративного явления. При этом его главным результатом будет считаться появление нового знания, нового качества или нового образования у обучающихся (Е.В. Земцова, И.А. Зимняя, А.В. Лубский и др.).

Обобщение данного теоретического материала позволяет сделать вывод, что межпредметные связи и междисциплинарное взаимодействие выполняют прикладную функцию в процессе самой интеграции и могут рассматриваться как частные аспекты ее проявления.

Иностранный язык в силу своей специфики, а именно беспредметности, беспредельности и неоднородности (И.А. Зимняя), способствует целостности образовательного процесса и давно выступает как партнер для других дисциплин в рамках интеграционного взаимодействия. Об этом свидетельствует ряд многочисленных научных работ.

Так Е.И. Архипова (2007), М.С. Багарядцева (2004), М.В. Вотинцева (2011), П.А. Сидренко (2003), О.В. Смирнова (2013), опираясь на предметность и диалогичность как основные характеристики содержания интегративного обучения, выявили и раскрыли аспекты и средства

интеграции дисциплины «Иностранного языка» и общепрофессиональных дисциплин для неязыковых специальностей.

Л.В. Малетина (2007) и Е.Н. Сунцова (2005) разработали положения интегративного взаимодействия иноязычного монологического говорения с чтением и аудированием как информационными источниками профессионально-ориентированного содержания в рамках обучения иностранному языку технических профилей.

Особую значимость представляют исследования К.Э. Безукладникова (2009), Б.А. Крузе (2014), М.А. Мосиной (2014). Ученые в своих диссертациях приходят к единому мнению, что междисциплинарная интеграция способствует становлению целостной профессионально-конкурентной личности учителя иностранного языка.

С точки зрения К.Э. Безукладникова, лингвистическая и методическая консолидация, продиктованная интегративными требованиями компетентного подхода, приводит к созданию организованной профессионально-образовательной инновационной развивающей среды [Безукладников, 2009].

Как справедливо замечает Б.А. Крузе, усиление личностно образующего потенциала образования становится невозможным без междисциплинарной интеграции частных методик преподавания на научно-методическом и учебно-методическом уровнях [Крузе, 2014].

В рамках работы М.А. Мосиной междисциплинарная интеграция выступает основополагающим фактором формирования лингвометодической компетенции в целостной подготовке будущих учителей иностранного языка. Ученый приходит к выводу, что она обеспечивает взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь всех звеньев учебно-воспитательного процесса и учебных дисциплин, изучаемых студентами на факультете иностранных языков [Мосина, 2014].

Изучение представленных работ, позволяет утверждать, что интеграция как педагогическое явление, обладая большим потенциалом, поз-

воляет основательно усилить и оптимизировать образовательный процесс.

Из аналитического обзора диссертационных работ очевидно, что самым распространенным видом интеграции в области преподавания иностранных языков является интеграция языковой и неязыковой составляющей с целью достижения более высокого уровня профессиональной культуры и мастерства обучающихся.

Интеграция лингвистических дисциплин, направленная на развитие какого-либо одного вида речевого действия, не изучалась. Таким образом, обучение иноязычной монологической речи на основе интеграций лингвистических дисциплин, как и само исследование, посвященное этой теме, осуществляется впервые.

Являясь самой часто встречающейся формой речевого взаимодействия в стенах вузов, обучение иноязычной монологической речи выстраивается разрозненно в зависимости от особенностей изучаемого предмета и от профессионального видения самого преподавателя.

Безусловно, что несогласованность и обособленность в этом вопросе приводят к отсутствию единых требований к иноязычной монологической речи. Студент вынужден каждый раз подстраиваться под новые правила, которые выдвигают друг друга сменяющиеся преподаватели. Не формируется и четкое представление о самом явлении. Все это негативно сказывается на его общей лингвистической подготовке.

При этом резонно обозначить позицию многих ученых, которые сходятся во мнении, что любая проблема познавательного или профессионального характера имеет статус полидисциплинарной, и ее оптимальное решение возможно лишь при участии связанных с ней дисциплин и дальнейшей консолидации принятых дисциплинарных решений в единое целое (О.И. Бахтина, И.Д. Зверев, И.Т. Касавин, В.Н. Максимова и др.). Таким образом, прослеживается объективная необходимость в согласованности, преемственности и системности на всех этапах обуче-

ния иноязычной монологической речи. Данному требованию в полной мере отвечает обучение на основе междисциплинарной интеграции.

Обобщение научного и практического опыта позволило нам прийти к пониманию междисциплинарной интеграции при обучении иноязычной монологической речи как принципа, процесса, и результата.

В качестве *принципа* междисциплинарная интеграция обуславливает системность рассматриваемого явления, которая проявляется в углубленности изучения, синтезированности знаний и универсальности приобретенных действий. Срабатывает механизм связности и взаимопроникновения подсистем и компонентов различного уровня в общей деятельности.

Что касается характера их взаимодействия, то он определяется природой междисциплинарных связей между компонентами и осуществляется на информационно-содержательном, операционно-деятельностном и организационно-методическом уровнях (И.Д. Зверева, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова).

В нашем случае информационно-содержательные связи предполагают использование информации, полученной из разных дисциплин при подготовке и реализации иноязычной монологической речи, например, стилистики, лексикологии, страноведения и лингвострановедения и др).

Операционно-деятельностные связи касаются процессуальной стороны и функционируют в системе высшего иноязычного образования, как указывает М.А. Мосина, на уровне универсальных, (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Организационно-методические связи отвечают за сами способы реализации межпредметной интеграции в учебном процессе и проявляются в выборе методов, приемов, форм проведения занятий и режимов работы. На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков их вовлечение происходит на фоне интеграции интер-

активных современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий [Мосина, 2014].

Следует подчеркнуть, что в контексте нашего исследования решающим фактором в выборе того или иного способа будут выступать психолого-педагогические особенности студенчества как отдельной целевой группы.

Междисциплинарная интеграция как *процесс* ведет к достижению поставленных целей и спрогнозированных результатов. Преобразуя весь процесс обучения иноязычной монологической речи, она наделяет его признаками:

- взаимодействием разнородных, ранее разобщенных элементов;
- качественным и количественным преобразованием взаимодействующих элементов;
- педагогической направленностью и относительной самостоятельностью взаимодействующих дисциплин;
- специфичной для данного интегративного процесса логико-содержательной структурой [Тюнников, 1991, 35].

Особой значимостью для нас обладает последняя позиция, которую мы вслед за В.С. Безруковой и Ю.С. Тюнниковым представляем, как некую программу ориентировки, где отражены основные параметры всего процесса интеграции. Саму логико-содержательную структуру междисциплинарной интеграции для процесса обучения иноязычной монологической речи мы раскроем в п. 2.1 нашего исследования.

Понимание междисциплинарной интеграции как *результата* характеризует конечный продукт и позволяет обратиться к новым формам знаний и качеств, которые приобретают субъекты и объекты, вступающие во взаимодействие друг с другом.

Так, у субъектов междисциплинарной интеграции формируется и развивается способность и готовность осуществлять иноязычную монологическую речь с учетом выдвигаемых к ней требований (п. 1.2) за счет

интегрируемых лингвистических знаний. Это напрямую отражается на становлении общей профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущего учителя иностранного языка, т. к. позволяет ему более успешно решать языковые проблемы и задачи.

Для объектов междисциплинарной интеграции на информационно-содержательном, операционно-деятельностном и организационно-методическом уровнях новой формой становится предлагаемый комплекс упражнений и заданий, который позволяет объединять и включать «инородное» в одну общую структуру, не теряя своей специфики. Его подробное описание будет представлено в п. 2.2.

Как мы видим, современное понимание междисциплинарной интеграции в области высшего иноязычного образования характеризуется расширением ее трактовки. Это объясняется тем, что ее объектами выступают в данном случае, как элементы содержательной, так и элементы операционной стороны.

Все вышеизложенное позволяет дать рабочее определение «междисциплинарной интеграции». Под ней понимается актуализация межпредметных связей и взаимодействие самих объектов интеграции на уровне целеполагания, содержания и технологий обучения. Конкретно для обучения иноязычной монологической речи это означает междисциплинарный синтез лингвистических дисциплин при постановке целей обучения, выбора содержания и способов реализации самого процесса обучения.

Анализ и обобщение теоретических предпосылок и основ обучения иноязычной монологической речи на интегративной основе, позволяют нам логично перейти к изложению практической реализации описанного выше исследовательского материала.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Уточнено понятие иноязычной монологической речи, под которой понимается намеренно организованная форма устного дискурса, требующая отбора разноуровневых языковых средств для правильного и точного выражения мыслей на иностранном языке с целью необходимого воздействия на слушателей.

2. Типология иноязычной монологической речи с позиции дискурсного подхода, включает критерии: социально-ролевые отношения говорящих, микроинтенции говорящего, стилистическая и жанровая разновидности, композиционно-речевые формы.

3. Внутренняя функциональная схема порождения иноязычной монологической речи, которая состоит из контекстно-установочного стратегического этапов и этапа реализации спланированного высказывания. Контекстно-установочный этап отвечает за понимание и интерпретацию коммуникативной ситуации. Стратегический этап отвечает за языковую и содержательную обработку информации. Культура мышления и культура речи выступают залогом успешного выполнения коммуникативной задачи. На последнем этапе происходит реализация спланированного иноязычного монологического высказывания.

4. Текст как продукт иноязычной монологической речи отвечает требованиям: информативности, смысловой стройности, языковой насыщенности, уместности, правильности, выразительности.

5. Психологические и возрастные особенности студентов, овладевающих иноязычной монологической речью, проявляются в становлении интеллекта, развитии механизмов познания, становлении целей, мотивов и развитии их соотношения, в освоении способов и средств деятельности, в личностном развитии, самопознании, самооценки, взаимодействии с социальной средой. Особое место занимает языковое развитие, которое

основывается на становлении языкового и коммуникативного сознания и мышления.

6. Педагогическими условиями для обучения иноязычной монологической речи будущих учителей иностранного языка являются организация целостности педагогического процесса; создание междисциплинарных связей; интеллектуализация учебного процесса; уровневая подготовка; обеспечение преемственности на всех курсах обучения; использование современных образовательных технологий; организация образовательного процесса на основе продуктивного обучения; ориентация на развитие структурных компонентов языковой и речевой культуры, межкультурной и межкультурной рефлексии студента бакалавриата; создание условий для саморазвития, самореализации в различных видах языковой деятельности.

6. Анализ проблемы обучения иноязычной монологической речи с точки зрения полидисциплинарности, позволил прийти к пониманию интеграции:

- как цели, направленной на формирование компетенций;
- как процесса, который обладает своей логико-содержательной структурой;
- как принципа, регламентирующего характер взаимодействия объектов интеграции на информационно-содержательном, операционно-деятельностном и организационно-методическом уровнях;
- как результата, который воплощается в модели выпускника.

7. Под междисциплинарной интеграцией нами понимается актуализация межпредметных связей и взаимодействие самих объектов интеграции на уровне целеполагания, содержания и технологий обучения. Конкретно для обучения иноязычной монологической речи это означает междисциплинарный синтез лингвистических дисциплин при постановке целей обучения, выбора содержания и способов реализации самого процесса обучения.

Глава 2. Формирование умений иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза на основе междисциплинарной интеграции

2.1. Логико-содержательная структура междисциплинарной интеграции, направленной на формирование умений иноязычной монологической речи

Педагогическая интеграция выдвигает ряд требований к организации учебного процесса. Одним из них является наличие системообразующей идеи, ради которой и запускаются все интегративные механизмы. В рамках нашего исследования такой идеей выступает положение о развитии полилингвальной и поликультурной личности как рефлексизирующего субъекта межкультурного взаимодействия. Следуя ей и логике интегративного обучения в целом, была определена логико-содержательная структура интеграции для языковых дисциплин, направленных на развитие умений иноязычной монологической речи. Представим ее проектирование изнутри.

Целевой компонент как центральная составляющая, которая влияет на все последующие конструкты, обладает своей таксономией (В. Bloom). Исходя из пространственно-временных условий разграничивают цель оперативную и перспективную [Крузе, 2014].

В соответствии с этим *оперативная цель* при обучении иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции сводится к предметно-конкретной цели, направленной на формирование и развитие умений интегрировать полученные знания, сформированные умения и навыки, приобретенный лингвистический опыт на параллельно изучаемой теоретико-филологической дисциплине для конструирования и программирования иноязычной монологической речи на практическом занятии по языку.

Перспективная цель связана с конечным результатом всего процесса обучения в бакалавриате. Она направлена на овладение и интеграцию студентами знаний, которые отражают связность отдельных представлений о языковом мире как едином поликультурном целом, и на овладение компетенциями как интегративными новообразованиями, которые отвечают за языковую подготовку студента бакалавриата.

Обозначим компетенции, которые направлены на развитие языкового потенциала студента бакалавриата в рамках выбранной профессиональной деятельности.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (*далее* ФГОС ВО) по направлению «Педагогическое образование» (44.03.01) эту задачу решает общекультурная компетенция ОК – 4 (*далее* ОК – 4), которая направлена на формирование способностей, позволяющих свободно и на высоком языковом уровне осуществлять коммуникацию любого вида.

Данная компетенция, обладая универсальной формулировкой, относится к разряду общекультурных, что говорит о ее значимости в подготовке любого будущего учителя в эпоху всеобщего межкультурного сотрудничества. Однако при подготовке учителя иностранного языка, для которого уровень владения языком означает уровень его профессионального мастерства, возникает необходимость включения данной компетенции в категорию профессиональных.

В связи с этим и учитывая специфику профессии учителя иностранного языка, а с ней и более высокие требования к студентам высшего иноязычного образования, на факультете иностранных языков ПГГПУ введена *дополнительная профессиональная компетенция – 1 (далее ДПК – 1)* (Приложение 3). Она отвечает за способность владеть иностранным языком для осуществления профессиональной деятельности, готовность использовать его как средство межличностного, межкультурного и профессионального общения. Заявленная компетенция

неоднородна и включает три компонента, продиктованных комплексностью и особенностью самой межкультурной коммуникацией как феноменологического явления. Выделяют языковой, социокультурный и дискурсивный компоненты (Приложение 2). Их разграничение позволяет сфокусироваться на основных аспектах языковой практики и конкретно обозначить планируемые результаты и показатели по каждому из них.

Статус объекта интеграции при обучении иноязычной монологической речи получают как сами дисциплины, подверженные интеграционному взаимодействию, так и сложные структурные образования личности, включающие приобретенные знания и навыки, освоенные с их помощью способности выполнения действий, чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие и эмоциональные качества личности.

Несмотря на то, что мы говорим о так называемом сотрудничестве между предметами, существует все же четкий регламент их взаимодействия.

Принято различать «целеполагающую дисциплину» (инициатора междисциплинарного взаимодействия) и «ресурсную дисциплину» (материал междисциплинарного взаимодействия) (И.Т. Касавин, А.В. Лубский).

С позиции формирования иноязычной монологической речи закономерным представляется наделить все практические языковые предметы статусом целеполагающих дисциплин. Остальные же обозначить как ресурсные, с помощью которых студенты дополнительно изучают мир языковых явлений и закономерностей (табл. 4).

При этом важно отметить, что установление зависимых отношений между дисциплинами и обеспечение тем самым движение информации происходит за счет преднамеренно созданных связей горизонтального типа для сопутствующих дисциплин одного года обучения и вертикального типа связи для «перспективных» дисциплин, которые согласно учебному плану стоят на последующих годах обучения.

Интегрируемые дисциплины. Их содержание и задачи

Целеполагающие дисциплины	Ресурсные дисциплины
1 семестр	
<p>Практический курс иностранного языка. Студент умеет устно высказываться, эквивалентно высказыванию на исходном языке с использованием норм лексики, грамматики и фонетики, используя при необходимости социокультурный материал, в соответствии с коммуникативной задачей; уметь логично и целостно оформлять устное высказывание.</p> <p>Содержание: «Я и мое окружение» (Ich und meine Umgebung); «Mein Studium» (Моя учеба в вузе).</p>	<p>Дополнительные языковые дисциплины отсутствуют согласно учебному плану.</p>
2 семестр	
<p>Практический курс иностранного языка. См. 1 семестр.</p> <p>Содержание: «Люди сегодня» (Leute heute); «Мир жилья» (Wohnwelten); «Приятного аппетита!» (Mahlzeit!).</p>	<p>Практическая грамматика</p> <p>Студент умеет оперировать полученными знаниями элементов грамматики.</p> <p>Содержание: Глагол: Система временных форм немецкого языка. Абсолютное употребление временных форм. Относительное употребление временных форм. Многозначность и синонимия временных форм. Образование и употребление императива. Модальные значения футурума I и II. Предлоги. Функции предлогов. Употребление и управление предлогов. Устойчивые предложные сочетания.</p>
3 семестр	

<p>Практический курс иностранного языка. См. 1 семестр.</p> <p>Содержание: «Немецкий язык-иностраннй язык» (Deutsch als Fremdsprache); «Мой путь в изучении иностранных языков» (Mein Weg beim Fremdsprachenlernen); Межкультурная учеба (Interkulturelles Studium).</p>	<p>Практическая грамматика</p> <p>См. 2 семестр</p> <p>Содержание: Категория залога (актив и пассив). Пассив действия, его значение, образование и употребление. Двухчленная пассивная конструкция. Трехчленная пассивная конструкция. Одночленная пассивная конструкция. Употребление пассива действия в побудительных предложениях. Образование и употребление инфинитива пассива. Перевод пассивных конструкций на русский язык. Заместители пассива. Пассив состояния (статив). Употребление причастия 1 с частицей «zu». Субстантивация, адъективация и адвербиализация причастий. Инфинитив 1 и 2. Их значение. Глагольные и именные формы инфинитива, его морфологическая и синтаксическая функции, употребление инфинитива с «zu» и без «zu». Субстантивация инфинитива.</p>
<p>4 семестр</p>	
<p>Практический курс иностранного языка. См. 1 семестр.</p> <p>Содержание: «Отпуск и путешествия» (Urlaub und Reisen); «Новенькое в Кельне» (Neu in Köln).</p>	<p>Дополнительные языковые дисциплины отсутствуют согласно учебному плану</p>
<p>5 семестр</p>	
<p>Практический курс иностранного языка. См. 1 семестр.</p> <p>Содержание: «СМИ вчера, сегодня завтра» (Massenmedien gestern, heute, morgen); «Мир Интернета» (Internetwelt); Учеба в Германии (Hochschulwesen in Deutschland).</p>	<p>Филологический анализ текста/ Лингвистический анализ текста</p> <p>Студент умеет строить текст согласно структурно-композиционным особенностям его типа и жанра.</p> <p>Содержание «Филологического анализа текста»: Текст: структура, основные свойства, категории.</p> <p>Содержание «Лингвистического анализа текста»: Связность и членимость текста.</p>

6 семестр	
<p>Практический курс иностранного языка. См. 1 семестр.</p> <p>Содержание: «Час «Ч» для Германии» (Stunde Null für Deutschland); «Разделенная Германия» (Getrenntes Deutschland); «Мы один народ» (Wir sind ein Volk).</p>	<p>Лексикология</p> <p>Студент умеет распознавать и применять лексические единицы с национально-культурной семантикой, а также лексические единицы, принадлежащие к различным регистрам речи, в ситуациях межкультурного общения.</p> <p>Содержание: Фразеология. Текстобразующие функции лексических единиц.</p>
7 семестр	
<p>Практикум по культуре речевого общения.</p> <p>См. 1 семестр.</p> <p>Содержание: «Новые формы совместного проживания в Германии» (Neue Lebensformen in Deutschland); «Немецкая семья в историческом развитии» (Deutsch Familie im Wandel der Zeit); «Демографические проблемы Германии» (Demografische Probleme Deutschlands).</p>	<p>Стилистика</p> <p>Студент умеет оперировать лексическими единицами с национально-культурной семантикой, языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов а также экстралингвистические средства общения.</p> <p>Содержание: Функциональные стили современного немецкого языка. Стилистические ресурсы морфологии и синтаксиса. Средства словесной образности.</p> <p>Страноведение</p> <p>Студент умеет оперировать знаниями, касающимися исторических, географических, экономических, политических реалий стран изучаемого языка в устной иноязычной речи, находить сходства и различия между фактами культуры (традициями, ценностями, образом жизни), присущими культуре своей страны и стран изучаемого языка.</p> <p>Содержание: «Старая добрая Германия» (Altes gutes Deutschland); «Германия в XXI век» (Deutschland im 21. Jahrhundert); «Быт» (Alltagsleben).</p>
8 семестр	

<p>Иностранный язык. См. 1 семестр. Содержание: «Предубеждения и стереотипы» (Vorurteile und Stereotypen); «Что значит типично немецкий?» (Was ist das typisch deutsch); «Немцы глазами иностранцев и своими глазами» (Deutsche durch andere und eigene Augen).</p>	<p>Лингвострановедение Студент умеет анализировать и оперировать единицами языка с национально-культурного смыслом. Содержание: Безэквивалентная лексика. Невербальные средства общения. Фразеология.</p>
--	--

Целевое направление обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции, ее состав и структура находятся в сопряженности с ее конечным результатом.

Отталкиваясь от данного нами рабочего определения иноязычной монологической речи, ее основных параметров и выдвигаемых к ней требований (п. 1.2.), нами разработана система дескрипторов иноязычной монологической речи, позволяющая определить достигнутый в ходе всего процесса обучения тот или иной уровень развития умений иноязычной монологической речи к итоговому 4 курсу бакалавриата (табл. 5). Кроме этого разработана система дескрипторов и для ее отдельных типов: сообщения, рассуждения, объяснения, опровержения, доказательства, описания, характеристики, рассуждения (табл. 6.). Основу дескрипторов составляют критерии: выполнение коммуникативной задачи, план содержания, структурированность, связность текста, языковое оформление (лексическое, грамматическое, фонетическое).

Таблица 5

Дескриптор иноязычной монологической речи

Повышенный уровень	<p>Могут свободно составить связный текст любого типа, используя устные, письменные, аудио- или видеоисточники. Могут легко воспроизводить текст с опорой или без опоры. Речь отличается разнообразием языковых средств и точностью</p>
--------------------	---

	<p>их употребления в зависимости от ситуации. Могут создать логичное хорошо выстроенное сообщение на заданную тему, демонстрируя владение разными моделями организации текста, разнообразными средствами связи и объединением элементов. Умеют точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение. Владеют разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Умеют использовать языковой стиль, соответствующий ситуации общения. Сохраняют высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны. Говорят в естественном темпе, речь гладкая. Обладают хорошим произношением. Умеют интонационно построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей. Правильно выбирают ритмико-интонационный рисунок в зависимости от коммуникативного намерения.</p>
<p>Высокий уровень</p>	<p>Могут составить связный текст любого типа, используя устные, письменные, аудио- или видеисточники. Могут воспроизводить текст с опорой или без опоры. Владеют широким спектром языковых средств, позволяющим достаточно свободно высказываться по заданным темам. Могут создать логичное хорошо выстроенное сообщение, демонстрируя владение моделями организации текста, относительно разнообразными средствами связи и объединением элементов. Умеют точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение. Владеют достаточно хорошим запасом идиоматических и разговорных выражений. Умеют использовать языковой стиль, соответствующий ситуации общения. Демонстрируют относительно высокий уровень грамматической правильности; ошибки встречаются, но они не приводят к непониманию текста. Говорят в естественном темпе, речь гладкая, может быть замедлена в случае сложной темы. Обладают достаточно хорошим произношением, хотя встречаются и небольшие отклонения от норм изучаемого языка. Умеют интонационно построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей. Неправильное произношение отдельных слов.</p>
<p>Базовый уровень</p>	<p>Могут составить связный текст практически любого типа, используя устные, письменные, аудио- или видеисточники.</p>

	<p>Могут воспроизводить текст с опорой или без опоры. Владеют набором языковых средств, позволяющим практически точно, но в тоже время просто высказываться по заданным темам. Могут создать сообщение, демонстрируя владение лишь основными моделями организации текста, ограниченными средствами связи и объединением элементов. Допускают неточности в содержательном плане и логике изложения. Умеют просто формулировать свои мысли и выражать свое мнение. Владеют небольшим набором идиоматических и разговорных выражений. Умеют использовать языковой стиль, как правило, соответствующий ситуации. Набор грамматических конструкций не разнообразен; встречаются ошибки, которые могут привести к непониманию текста. Строят высказывания в достаточно ровном темпе, пауз в речи немного. Произношение отличное от произношения носителя языка. Часто встречаются отхождения от фонетических норм изучаемого языка. Есть неточности в оформлении ритмико-интонационно рисунка высказывания. Часто допускаются ошибки в произношении слов.</p>
--	---

Таблица 6

Дескрипторы для типов иноязычной монологической речи

Дескриптор сообщения
<p>Умеют делать четкие, подробные сообщения/ доклады/ презентации тем на различные бытовые и не бытовые темы и излагать свой взгляд на основную проблему. Выстраивают свою речь согласно общепринятым композиционным правилам и согласно заданному стилю изложения. Уверенно владеют обширным запасом изученных лексических единиц, позволяющих подобрать нужные слова в зависимости от ситуации. Пользуются разнообразным набором слов-соединителей, чтобы создавать ясное и связное высказывание на иностранном языке и обозначить связь между идеями. Сохраняют высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны. Могут исправить ошибки сами. Говорят в естественном темпе, речь гладкая. Обладают хорошим произношением. Умеют интонационно построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей (подобрать нужный ритмико-интонационный рисунок).</p> <p>Излагают детально сюжет рассказа, статьи, фильма, содержания беседы, обсуждения.</p>

Дескриптор рассуждения, объяснения, опровержение, доказательства

Умеют бегло, свободно и аргументированно высказываться. Умело выделяют главные позиции и используют различные факты в качестве доказательств. Могут объяснить и отстаивать свою точку зрения, приводя необходимые пояснения и давая собственные комментарии. Могут представить обоснование чего-либо, развивая систему аргументации, объясняя «+» и «-» той или иной позиции. Объясняют суть проблемы, рассуждают о причинах, следствиях, гипотетическом развитии событий, выдвигают свою гипотезу. Уверенно владеют обширным запасом изученных лексических единиц, позволяющих подобрать нужные слова в зависимости от ситуации. Пользуются разнообразным набором слов-соединителей, чтобы создавать ясное и связное высказывание на иностранном языке, и обозначить связь между идеями. Сохраняют высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны. Могут исправить ошибки сами. Говорят в естественном темпе, речь гладкая. Обладают хорошим произношением. Умеют интонационно построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей (подобрать нужный ритмико-интонационный рисунок).

Дескриптор описания, характеристики

Умеют давать ясные, развернутые описания/ характеристики явлений, предметов, людей, их чувств. Могут подобрать в соответствии с ситуацией нужную структуру и стиль изложения. Могут логично оформить свои мысли в связную речь. Уверенно владеют обширным запасом изученных лексических единиц, позволяющих подобрать нужные слова в зависимости от ситуации. Пользуются разнообразным набором слов-соединителей, чтобы создавать ясное и связное высказывание на иностранном языке, и обозначить связь между идеями. Сохраняют высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны. Могут исправить ошибки сами. Говорят в естественном темпе, речь гладкая. Обладают хорошим произношением. Умеют интонационно построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей (подобрать нужный ритмико-интонационный рисунок).

Таким образом, предложенная логико-содержательная структура педагогической интеграции выступает концептуальной основой процесса обучения иноязычной монологической речи на интегративной основе студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык».

2.2. Технологии обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции

Понимание междисциплинарной интеграции как принципа позволило нам скорректировать технологическую сторону учебного процесса по обучению иноязычной монологической речи, которая напрямую коснулась методов и форм проведения занятий, режима работы и средств обучения.

Очевидно, что выше перечисленные дидактические единицы соотносятся как элементы такого общего образовательного явления как образовательная технология.

Несмотря на то, что понятия «образовательная технология», «технология в обучении», «педагогическая технология», «педагогическая технология» давно уже вошли в педагогическую практику и ее категориальную систему, не существует их однозначного подхода в их интерпретации, что связывают с многозначным планом проявления и содержательными изменениями в свете новых образовательных тенденций заявленных терминов.

Так, с позиции М.В. Кларина технология обучения – это набор воспроизводимых способов и средств организации учебного процесса, представляющих собой системную совокупность и порядок их функционирования [Кларин, 1977].

В понимании Е.С. Полат это совокупность методов обучения в целенаправленной и последовательной деятельности учителя и обучающихся, направленной на достижение поставленных целей [Полат, 2002].

Процессуальной характеристикой технологию обучения наделяет и М.А. Чошанов, обозначая ее как часть дидактической системы [Чошанов, 1997].

По Б. Скиннеру она проявляется как в способах программирования учебного процесса, так и в его реализации и оценки.

В рамках нашей работы мы, вслед за Г.К. Селевко, рассматриваем под технологией «систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам» [Селевко, 1998, с. 14-15].

Данное понимание позволяет нам представить технологию как некий проект действий субъектов образовательной среды и выделить ее такое качество как изоморфизм структуры организуемого процесса.

Выбор технологий проводился на основе принципов:

- *универсальности*. Хороший потенциал для практической реализации. Технология может применяться на всех или практически на всех предметах. Позволяет охватить большой спектр учебных задач;

- *трансферности*. Возможность переноса полученного языкового опыта из одной дисциплины в другую;

- *«обратного целеполагания»*. Организация системы подготовительных упражнений и заданий, которые подводят к итоговому заданию [Funk, Kuhn, Legutke, 2011; Spaniel-Weise, Wicke, 2014]. В нашем случае это иноязычная монологическая речь;

- *диалогичности*. В результате возникшей совместной деятельности обеспечивается персональная направленность, равенство субъектов взаимодействия, принятие точек зрения каждого участника (М.М. Бахтин, М. Бубер, А.А. Бодалев, М.С. Каган, М.А. Мосина и др.);

- учета психолого-педагогических особенностей студентов бакалавриата (п. 1.2).

Руководствуясь данными принципами, были выделены технологии, оптимальное сочетание которых позволяет эффективно выстроить обучение как на практико-ориентированных языковых дисциплинах, так

и на теоретико-филологических (рис. 1). Следует отметить, что все выбранные технологии носят личностно ориентированный характер.



Рисунок 1 - Технологии обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции

Предназначение личностно ориентированных технологий обучения (Н.А. Алексеев, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) определяется в первую очередь ее направленностью на саморазвитие и самореализацию студента через личностно-значимую информацию. Исходя из этого, ключевыми моментами становятся создание условий для самоактуализации студентов на основе учета их индивидуальных особенностей и потребностей и как следствие предоставления им возможности выбора.

Так, в начале изучения каждой дисциплины предполагается проведение входного контроля с целью выявления актуального уровня предметных знаний обучающихся и учета полученных сведений при дальнейшем выстраивании учебного процесса.

Форма проведения входного контроля определяется спецификой изучаемого предмета. Для практических языковых дисциплин, сфокусированных на формировании иноязычной коммуникативной компетен-

ции, предназначена устная форма, которая проводится в виде опроса, интервью, собеседования. Формат вопросов определяется тематикой и характером содержания дисциплины. Для теоретико-филологических предметов предусмотрено тестирование закрытого типа множественного выбора.

Кроме этого на занятиях при прохождении определенных тем проводятся опросы, анкетирования и тестирования, направленные на выявление особенностей, потребностей, студентов бакалавриата, их стиля обучения, например, «Welcher Lerntyp bist du?», «Welche multiple Intelligenz hast du?», «Dein Zeitmanagement», «Berufswahltest» и др.

Эффективными в данном случае оказываются приемы рефлексивного характера такие как «Satzanfang», когда начало предложения уже задано извне, и обучающимся предлагается закончить его; «Flip-Flop-Technik», который предполагает исходить от противоположного при решении какой-либо проблемы, например, «Что я должен сделать, чтобы моя презентация стала неудачной?», «Как должна звучать моя речь, чтобы слушатели устали от меня?» и т. д.

Личностно ориентированные технологии предполагают также наличие разноуровневых заданий: уровень А – элементарный (простой), уровень В –повышенный (средней сложности), уровень С - продвинутый (сложный, творческий).

Пример из дисциплины «Страноведения» тема «Grünes Deutschland» («Зеленая Германия»). Уровень А: Подготовьте на основе конспектов сообщение на одну из предложенных тем.

Уровень В: Подготовьте на основе конспектов и указанных дополнительных источников доклад с визуальным сопровождением на одну из предложенных тем (плакат, кластер, коллаж, Power Point).

Уровень С: Подготовьте на основе конспектов и указанных дополнительных источников доклад в формате «Печа-куча» на одну из предложенных тем.

На примере темы «Politische Parteien Deutschlands» задания такого рода выглядят следующим образом:

Уровень А: Подготовьте на основе конспектов сообщение об одной из предложенных политических партий.

Уровень В: Подготовьте на основе конспектов и указанных дополнительных источников доклад с визуальным сопровождением об одной из предложенных политических партий (плакат, кластер, коллаж, Power Point).

Уровень С: Подготовьте на основе конспектов и указанных дополнительных источников агитационную презентацию политической партии от лица его представителя (Ангелы Меркель, Герхарда Шредера, Сары Вагенкнехт, Андреа Гизи, Джема Оздамира, Фрауке Петри и др.).

Применение *технологий проблемного обучения* решает задачу стимулирования поисковой самостоятельной деятельности студентов иноязычного образовательного процесса и выступает средством актуализации и реализации их интеллектуального потенциала.

При отборе содержания для проблемного обучения мы исходим из положения, что проблема возникает в результате сложившегося противоречия у субъекта на уровне знаний, общих интеллектуальных и практических умений, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-волевого отношения. Вследствие этого предлагаемые нами проблемные задачи и проблемные вопросы направлены на получение и формирование:

- нового знания (открытие неизвестных фактов);
- нового умения (овладение логическими, предметно-типовыми, научно-предметными умениями);
- опыта творческой деятельности;
- ценностно-эмоционального отношения (опыт формирования оценочных суждений).

Согласно Т.С. Серовой и Т.А. Ковалевой, результатами решения такого рода заданий являются умозаключения, выполненные входе мыслительных операций (сравнения, абстрагирования, конкретизации, классификации, обобщения, анализа, группирования) по какому-либо пути обобщения: индуктивному, дедуктивному, по аналогии [Т.А. Ковалева, Т.С. Серова, 2006].

Приведем примеры формулировок заданий для студентов при овладении тем на 2 и 5 семестров «Meine Wohnwelten», «Wie geht es denn so?», «Fast Food – Slow Food», «Hochschulwesen in Deutschland».

Проблемное задание индуктивного типа

➤ Прочитайте внимательно еще раз текст «Bei Mama ist es am schönsten» («У мамы лучше всех») и подготовьте сообщение на тему «Warum bevorzugt heute deutsche Jugend länger im „Hotel Mama“ zu bleiben?» (Почему немецкая молодежь предпочитает сегодня задерживаться в «Отель-мама?»).

➤ Прослушайте доклад на тему «Biorhythmus». Когда лучше всего что делать? Заполните предложенную схему ключевыми словами. Сравните услышанное с Вашим рабочим днем. Сформулируйте и представьте советы, как лучше организовать свой день.

Проблемное задание дедуктивного типа

➤ «Lachentherapie ist echt wirksam» («Терапия смехом действительно эффективна»). Выразите свою точку зрения и приведите доказательства этого суждения. Прочитайте для этого текст «Lachen ist gesund», сделайте необходимые выписки в форме ключевых слов и подготовьтесь к публичному выступлению.

➤ Подготовьте доклад на тему «Fast Food ist besser als sein Ruf?» («Фаст фуд лучше, чем его репутация?») для выступления на международном форуме «Slow Food gegen Fast Food», изучив для этого особенности быстрого питания и его критику на основе предлагаемых текстов.

Проблемное задание по аналогии

➤ Насколько действенна и эффективна могла бы стать в России программа оценивания преподавателей вуза студентами, разработанная в немецких городах Билефельде и Грайфсвальде? Выскажите свое мнение, опираясь на опыт немецких университетов, описанный в предложенном тексте.

➤ Прочитайте высказывания немецкой молодежи об обучении по программе бакалавриата университета г. Берлина. Опишите свое обучение по данной программе, принимая во внимание суждения немецких студентов.

Технологии проблемного обучения применяются также и в рамках ресурсных дисциплин и имеют форму лекций с «вопрошающими» паузами, лекций с заранее запланированными ошибками.

Проектные технологии, обладая творческим потенциалом, позволяют студентам при обучении иноязычной монологической речи осуществлять поисково-исследовательскую деятельность проблемного характера. Ее итогом становятся синтез фактических знаний, применение и приобретение новых; овладение новыми способами действий [Полат, 2002].

Так, например, в рамках данной технологии, студенты выполняют и защищают проекты «Sag mir, wie du wohnst, dann weiß ich besser, wer du bist» (дисциплина «Практический курс иностранного языка»), «Was stellt für mich meine Alma mater dar?» (дисциплина «Практический курс иностранного языка»; «Vorurteile gegen Deutsche. Wer sind sie für uns?» (дисциплина «Страноведение»), «Deutsche Entlehnungen in unserem Sprachleben» (дисциплина «Лексикология») и др.

Принимая во внимание, что иноязычная монологическая речь как правило является результатом обработки текстовой или визуальной информации, очевидно, что студенты «на пути» к ней выполняют ряд подготовительных упражнений и заданий, связанных с чтением, аудирова-

нием, письмом, которые направлены как на план содержания, так и на план выражения будущего текста. В зависимости от характера смежной речевой деятельности и от решаемых учебных задач, происходит выбор на уровне *мезотехнологий* и *микротехнологий*.

Для осуществления речевой деятельности чтения оптимально подходит *технология развития критического мышления*, в ходе которой у студентов формируются навыки и умения работы с информацией благодаря активному использованию когнитивных стратегий. Проходя через стадии актуализации, осмысления и рефлексии обучающийся, в конечном счете, становится готовым для порождения устного монологического высказывания. Приведем пример с использованием данной технологии при работе с текстом «Im virtuellen Hörsaal lernt man besser» («В виртуальной аудитории учится лучше всего»).

Стадия актуализации. Заполните денотатный граф «Virtueller Hörsaal» («Виртуальная аудитория») (рис. 2). Представьте и обсудите Ваши результаты в пленуме.

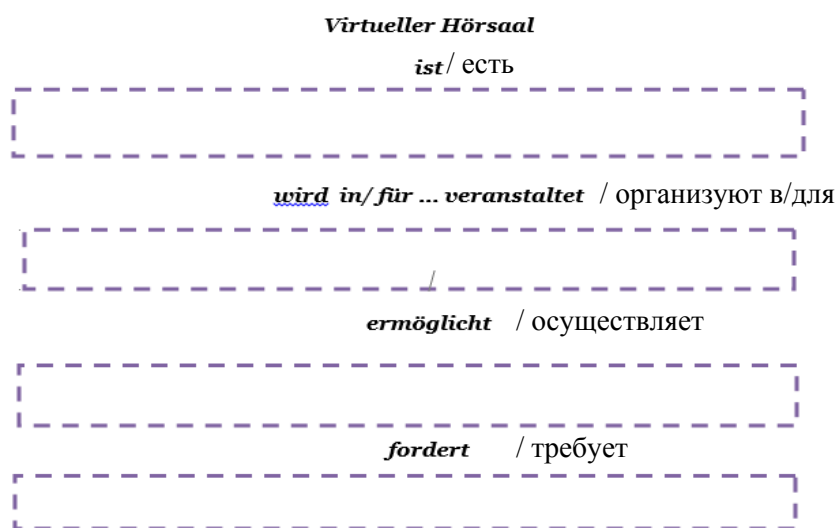


Рисунок 2 - Денотатный граф «Virtueller Hörsaal»

Стадия осмысления. Прочитаете текст. Соотнесите предложенные заголовки и абзацы текста.

Выпишите информацию из текста в виде опорных, ключевых слов-позиций, которая отвечает на вопросы WER? – синий, WAS? – красный, WIE? – черный, WARUM? – зеленый. Обсудите полученные результаты в парах.

Приведите из текста аргументы, которые подтверждают тезис в заголовке.

На основе информации из таблицы составьте вопросы к тексту (таксономия вопросов по Блуму, «Кубик Блума»).

Сравните описанный опыт в тексте с Вашим личным опытом использования технологий Web 2.0 во время учебы в вузе в форме *Morphologische Matrix* (табл. 7).

Таблица 7

Morphologische Matrix к тексту «Im virtuellen Hörsaal lernt man besser» («В виртуальной аудитории учиться лучше»)

<i>Uni Augsburg</i>	<i>Morphologische Matrix</i>	<i>Meine Uni</i>
	Plattform selbst	
	Aufgabenpalette	
	Aktivitäten	
	Schwierigkeiten	
	Erfahrung / Gefühle	

Выразите свое мнение к заявленному в самом начале тезису «Im virtuellen Hörsaal lernt man besser». На данном этапе работы применяется метод «Walt-Disney». Обучающиеся выступают на предложенную тему, примеряя на себя роль мечтателя, реалиста или критика.

Стадия рефлексии. Вернитесь к Вашему первоначальному денотатному графу. Расширьте его с учетом присвоенной информации.

Технология театральной педагогики носит характер художественно-эстетической деятельности. В основе ее лежит принцип игры и подлинное продуктивное действие. Осуществляете через погружение и проживание в образах. Таким образом, создаются условия для эмоционального проявления, раскованности, взаимного доверия, творческой актив-

ности. При этом важным моментом для нас является возможность в рамках данной технологии отрабатывать публичные выступления разных стилей, при которых большое значение уделяется умению вести себя на публике, уверенно и выразительно озвучивать свой текст.

В зависимости от обозначенных технологий при обучении иноязычной монологической речи используются разнообразные формы организации учебной деятельности: пленарная, индивидуальная, групповая (однородная, дифференцированная), парная.

Немаловажным фактором успешного учебного процесса является комбинирование очной и дистанционной формы обучения с позиции *информационно-коммуникационных технологий*. Последняя осуществляется с помощью виртуальной образовательной платформы MOODLE – «Modular Objekt-Oriented Dynamic Learning Environment» (модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения).

Данная технология позволяет создать прогрессивную и постоянно развивающуюся среду, в которой осуществляется активное взаимодействие преподавателей и студентов. Благодаря ей происходит расширение традиционного способа организации обучения иностранному языку.

Внедрение данной современной технологии, обладающей практически всеми основными функциями системы управления обучения, делает подготовку к иноязычной монологической речи на интегративной основе более доступной, автономной, гибкой и эргономичной. Происходит это за счет многочисленных комбинаций различных элементов курса: глоссарий, ресурс, задание, форум, wiki, тест и др.

Так, например, в рамках ресурсной дисциплины «Практическая грамматика» актуальным для студентов является элемент «Ресурс», где собраны ссылки на онлайн-источники, обращение к которым позволяет освежить знания по грамматике немецкого языка и осуществить проверку своего устного словесного произведения с позиции правильного и корректного использования языковых единиц.

Использование элемента MOODLE «Тест» очень эффективно при освоении дисциплин «Стилистика» и «Лексикология», поскольку его форматы «верно – неверно», «множественный выбор» позволяют в оперативном режиме и на аутентичном материале потренировать использование социальных регистров и стилистических средств выразительности.

В рамках дисциплины «Лингвистический анализ текста» / «Филологический анализ текста», отвечающей за формирование умений строить тексты согласно их композиционно-структурным особенностям, значительный интерес представляют задания в формате «wiki», который дает возможность как править предложенные преподавателем тексты с преднамеренно сделанными ошибками, так и создавать коллективные с целью тренировки последовательности, связности и логичности изложения.

Для «Страноведения и лингвострановедения» полезным элементом является «Глоссарий», куда студенты собирают для своих монологических выступлений безэквивалентную лексику и фразеологические сочетания.

MOODLE как вспомогательный инструмент является гибкой системой, которая позволяет вносить актуальные изменения как в сам процесс обучения, так и в предлагаемый учебный материал. Ее подключение позволяет придать необходимый комплексный характер всему процессу обучения иноязычной монологической речи и наделить его дигитальными параметрами в век информационных технологий.

Представив, таким образом, весь набор используемых педагогических технологий, мы показали их слаженное и продуктивное взаимодействие в образовательном процессе при изучении как практико-ориентированных дисциплин, так и теоретико-филологических по направлению «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык».

2.3. Стратегии и тактики иноязычной монологической речи

Основную направленность современной языковой политики можно определить сегодня одним словом «действовать» (нем. «handeln»). Именно набор языковых действий (нем. «sprachliche Handlungen») лежит в основе разграничений уровней владения языком, описание которых как раз и находит свое отражение через такие формулировки как «могу, умею, владею» [Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, 2001].

Одним из важных факторов успеха в достижении коммуникативной цели или в осуществлении коммуникативного действия становится применение различных техник для обработки языковой информации.

В связи с этим закономерно появление триады «языковое действие» – «стратегии» – «компетенции», где связующим звеном между языковым действием как объектом обучения и компетенцией как итогового результата, является инструментальная составляющая. Это дает право утверждать, что методическая подготовка студентов, которая проявляется в способах и манерах работы с иноязычным содержанием и языковыми единицами, также приобретает большую значимость при овладении иностранным языком. Подтверждением этого считается выделение и включение стратегической компетенции в единую центральную иноязычную коммуникативную компетенцию [Rampillon, 1985]. Ее главное предназначение для нас заключается в использовании эффективных способов восприятия, переработки и в долгосрочном хранении информации в памяти студентов.

Западные и отечественные ученые сходятся во мнении, определяя функциональную направленность стратегий. Согласно их точки зрения учебные стратегии как ментальные, целенаправленные, контролируемые и автоматические действия или операции, активизируют у обучающихся необходимый набор комбинаций умений и навыков для успешного и экономного решения поставленной задачи [Krapp, 1993, с. 294].

Наряду с этим принято также говорить и об учебных тактиках как более элементарных последовательных единицах, входящих или образующих какую-либо стратегию [Энциклопедия социологии, 2009]. Стратегия как категория общего порядка понимается в таком случае как долгосрочный мыслительный план ведения, организации и изменения всей деятельности. Тактика же выступает как продуманное краткосрочное действие.

В рамках обучения иноязычной монологической речи как одному из продуктивных видов речевой деятельности, требующих от говорящего высокой степени самостоятельности, владение стратегиями и тактиками рассматривается нами как неперемное условие управления и оптимизации самого процесса речепорождения.

В связи с этим была разработана специальная система стратегий и тактик, регламентирующих языковые операции и речевое поведение говорящего. Важным будет указать при этом на соотнесенность предлагаемых стратегий и тактик с описанной нами в п. 1.2. внутренней функциональной схемой порождения иноязычной монологической речи (рис. 3). Учитывая характер и особенности иноязычной монологической речи, они представляют собой комплекс, которые включают в себя лингвистическую, психологическую и методическую составляющие (табл. 8).

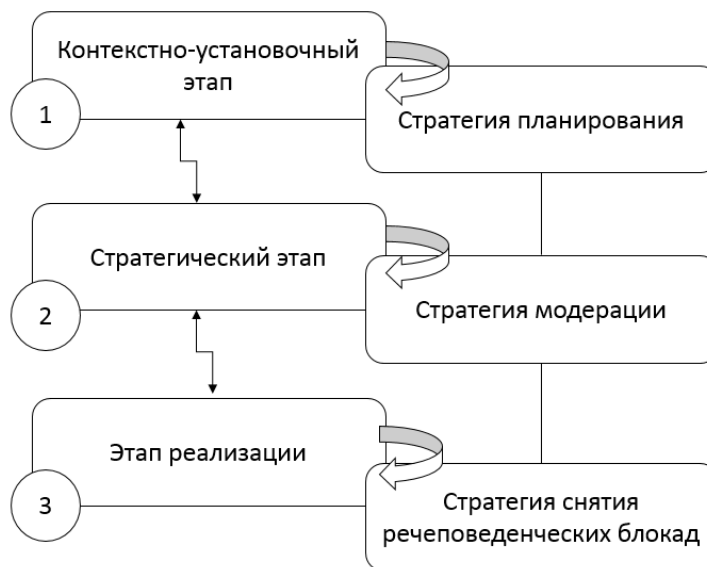


Рисунок 3 –Сочетаемость этапов порождения иноязычной монологической речи и ее стратегий и тактик

Таблица 8

Таблица стратегий и тактик иноязычной монологической речи

<i>Блок основных стратегий и тактик</i>	<i>Стратегии и тактики</i>
Стратегии и тактики планирования	<ul style="list-style-type: none"> •Целеполагание •Учет особенностей аудитории •Тактика драматургии
Стратегии и тактики модерации	<ul style="list-style-type: none"> •Речеповеденческие стратегии: тактика наглядности и убедительности речи, тактика образности речи. •Стратегия суперструктур •Стратегия клишированного речения •Стратегия рукописи текста (подготовленная речь) •Стратегия экспромта (неподготовленная речь) •Стратегия текстовой экспертизы •Стратегия тестового прослушивания
Тактики снятия речеповеденческих блокад	<ul style="list-style-type: none"> •Тактика психологической установки •Речевые тактики •Неречевые поведенческие тактики

Выбор той или иной стратегии и тактики определяются индивидуальными качествами самого говорящего, его лингвистическим опытом и языковым уровнем. Также важную роль при этом будет играть контекст самой коммуникативной ситуации: коммуникативное намерение, аудитория, внешние условия (место, время, обстановка).

Первый блок стратегий и тактик представляет собой *стратегию планирования*, к которым мы относим *целеполагание, учет особенностей аудитории, тактику драматургии*.

Как мы все знаем, любая деятельность начинается с *целеполагания* как первичной фазы практического осмысления всей деятельности с точки зрения постановки генеральной цели. Бесспорно утверждение, что целесообразная речь – это эффективная речь.

Для корректного построения любого монологического высказывания необходимо иметь четкое представление о характере будущей речи. Вследствие чего одним из решающих факторов становится умение говорящего дать самому себе конкретные ответы на вопросы: Почему я говорю? Какая у меня цель? Что я хочу в результате достигнуть?

Осознание этих вопросов помогает сфокусироваться на первостепенных коммуникативных задачах.

При этом в данном случае актуальным будет вспомнить о 5 основных видах дискурса (п. 1.1): информационном, аргументативном, экспрессивном, императивном и социально-ритуальном. Их выделение и разграничение уже обозначает интенциональную векторность высказывания и намечает определенные рамки для осуществляемых речевых действий. Таким образом, на этапе целеполагания задается и определяется так называемое языковое пространство будущего иноязычного монологического высказывания.

Учет особенностей аудитории. Внимание к личности слушающего предполагает способность и готовность вести речь по законам адреса-

та, особенностям аудитории и восприятия. Правомерно будет говорить в данном случае о диалогизации речевого поведения говорящего.

Оценка рече-ситуативных контекстов ведет к соблюдению требований принятого в данной сфере стиля, жанра, речевого этикета, структуры формулировок (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, ван Дейк). Важной становится информация по поводу того, что знает адресат о моей теме? Чем он интересуется? Какие могут быть у него ожидания? и т. д. В помощь говорящему нами была разработана памятка на немецком языке «Analyse der Zuhörer», содержащая перечень основных вопросов, ответы на которые помогут создать некий образ будущей аудитории (Приложение 5).

Тактика драматургии. Она подразумевает представление общего замысла будущей иноязычной монологической речи и мысленное «проигрывание» ее основных этапов. Обучающийся решает для себя задачи:

- определить последовательность микротем;
- обозначить их краткое содержание: ключевые факты, слова;
- оценить время выступления;
- решить вопрос об использовании или не использовании технических, визуальных средств сопровождения: презентации, плаката, видеоряда, аудиофайлов и т. д.

Второй блок стратегий и тактик, самый крупный, отвечает за процесс подготовки иноязычной монологической речи – *стратегия модерации*, которые отвечают за управление самого процесса речетворчества. Они включают *речеповеденческую стратегию, стратегию суперструктур, тактику клишированного речения, стратегию рукописи текста (подготовленная речь), стратегию экспромта (неподготовленная речь), стратегию текстовой экспертизы, стратегию тестового прослушивания.*

Речеповеденческая стратегия помогает говорящему сориентироваться при выборе формы речи, ее звучания и содержания. Отвечая за

филологическую подготовку, данная стратегия задает программу всей иноязычной монологической речи и помогает мобилизовать и продуманно использовать собственные языковые ресурсы. К речеповеденческой стратегии мы относим *тактику наглядности и убедительности речи, тактику образности речи.*

Тактика наглядности и убедительности речи проявляется на лексико-содержательном и фонетическом уровнях.

На лексико-содержательном уровне это выражается в способности и готовности приводить примеры, использовать сравнения и повторы, показывать частные случаи, усиливать сказанное при помощи восклицаний, приобщать слушателей в свое выступление:

- *Ich möchte jetzt dies durch folgende Beispiele verdeutlichen.*
- *In diesem Zusammenhang möchte ich folgende Beispiele anführen.*
- *Dieses Thema liegt mir nah/ nicht nah, denn ...*
- *Leider/ zum Glück habe ich in dieser Frage kleine / große Erfahrung.*
- *Was halten Sie davon liebe Zuhörer und Zuhörerinnen?*
- *Haben Sie selbst was schon darüber gelesen / gehört?*
- *Oh! Wie der Löwe und die Maus haben sie sich benommen.*
- *Dieses Problem hat schon viel betroffen und zwar*
- *Erfolg brauchen wir, ja Erfolg.*
- *Niemals, niemals werde ich*

Фонетически это находит свое отражение в смене темпа, тона голоса, проявлении эмоций, использовании пауз, расстановке логических ударений, четкой артикуляции. Примером в данном случае может служить ритмико-интонационное описание предложения из п. 1.2, когда мы определяли требования к иноязычной монологической речи в общем.

Тактика образности речи подразумевает под собой использование средств художественной выразительности: синтаксического параллелизма, метафоры, гиперболы, градации и т. д. На них мы подробно останавливались в п. 1.3, говоря о формировании и развитии с их помощью

лингвокреативного мышления у студентов высшего иноязычного образования.

Стратегия суперструктур заключается в том, что любая речь имеет структуру или композицию. Общеизвестно, что каждый тип текста обладает своей композицией, некой формой выражения и развития темы.

Однако, как доказывает практика, существует универсальное трехчастное изложение, которое придает цельность любому излагаемому содержанию (Б.Н. Головин, Т.В. Матвеева). Это триединство заключается в наличии у текста вступления, основной части, заключения.

Вступление как первый модуль в устной иноязычной речи обосновывается с психологической точки зрения потребностью слушателя во времени и в подготовке самого себя к восприятию последующей информации. Говорящий также настраивается на тему, ситуацию и публику за счет сообщения интересной информации, обоснования актуальности вашего выступления (цитата, анекдот, высказывание, пример из жизни, игра слов).

В основной части раскрывается главное содержание текста. Она занимает большой объем и несет более значимую информацию, поскольку образует единое смысловое целое благодаря своей логичной организации. Говорящий раскладывает тему на микротемы, дает описание каждой, совершая логический переход от одной к другой. В конце каждой микротемы делается небольшое заключение.

Заключительное обращение подводит итог вышесказанному. Говорящий кратко повторяет основные результаты, резюмирует сказанного. Возможно использование цитат, анекдотов, высказываний известных людей.

Представляется логичным соотнести и наглядно представить композицию для каждого функционально-смыслового типа текста (табл. .9).

Композиции функционально-смысловых типов текста

<i>сообщение как общая устная форма</i>	повествование	описание, характеристика	рассуждение, подтверждение, опровержение, обоснование, объяснение
<i>универсальная композиция</i>	частные композиции		
<i>вступление</i>	экспозиция, завязка	общая характеристика предмета	тезис
<i>основная часть</i>	последователь- ное развитие действия, кульминация	последовательное перечисление отдельных признаков	аргументы
<i>заключение</i>	развязка	оценочное суждение, вывод	вариативный повтор тезиса

Стратегия рукописи текста. Обозначенный вид стратегии предназначен для подготовленной устной иноязычной речи.

Написанная заранее речь в форме связанных, следующих друг за другом предложений как правило сковывает говорящего и не позволяет в полной мере вступить в контакт с аудиторией. Выходом считается написание так называемого конспекта речи, где обозначены лишь основные моменты, ключевые слова или позиции будущего выступления. В качестве конспекта речи студенты используют план, тезисы, Cluster, Mind Map.

Стратегия экспромта для неподготовленной речи. Экспромт на иностранном языке требует от обучающихся еще большей мобильности и слаженности языковых действий. Важным становится готовность и способность без подготовки выразить свою точку зрения по заданному вопросу. В этом случае актуальным является умение выстроить свое

иноязычное выступление, руководствуясь оптимальными, уже отработанными схемами:

- рассмотреть обсуждаемый вопрос с позиции «вчера – сегодня – завтра». Представить, таким образом, в трехмерной проекции дискутируемую проблему, отвечая на вопросы: как эта проблема решалась раньше? В каком состоянии эта проблема сейчас? Какое развитие может она получить в будущем?

- остановится подробнее на ключевых понятиях, дать их определения и выстроить свое выступление вокруг этого;

- развивать свою мысль по схеме «Если я думаю о(б) ..., то...»;

- привести примеры, как из личного опыта, так и из опыта друзей, родственников, коллег и т. д.

Использование одной из выше описанных схем или их комбинаций помогает говорящему при структурировании будущей речи, при определении предметной цепочки и при выстраивании хода мыслей.

Тактика клишированного речения представляет собой извлечение из памяти типовых формулировок и моделей словосочетаний и синтаксических конструкций для предлагаемой коммуникативной ситуации.

Исходя из существующих типов дискурса, жанров и текстов (п. 1.1.), к таким образцам и схемам мы относим выражения, к которым прибегают для вступления, заключения и для описания хода мыслей при конструировании и программировании одного из видов функциональных текстов (Приложение 6).

Несмотря на то, что говорящий использует уже готовые схемы, его активность и сознательность при выборе необходимого языкового образца остаются все же залогом успешного выполнения коммуникативной задачи.

Стратегия текстовой экспертизы. Поскольку в своей работе мы исходим из того, что текст – это информационная основа иноязычной монологической речи, то логичным представляется наличие такой стра-

тегии, которая выполняет функцию диагностирования самого текстового материала с целью его последующей правки и редактирования. Для этого говорящему предлагается проверить свою будущую речь по 3 аспектам:

- *содержание* соответствует теме выступления, точно представлена и раскрыта вся или почти вся предметная цепочка, правильный ход мыслей (использование клише) – информативно, логично, полно);

- *композиционное построение* соответствует функционально-смысловому типу текста – сообщение, описание, доказательство, аргументация и т. д.;

- *языковая точность и уместность*: грамматическая правильность, корректное употребление лексики, отсутствие руссизмов. В данном случае актуальным представляется обращение к справочным ресурсам: поисковым системам, электронным словарям, справочникам и т. д. Для обучающихся немецкому языку полезным будет список:

Электронные словари:

<https://www.duden.de/>

<http://de.thefreedictionary.com/>

<https://www.dwds.de/>

<https://de.wiktionary.org/>

Электронные словари по поиску синонимов:

<http://ein.anderes-wort.de/>

<http://www.synonyme.de/stammort/>

Общие электронные справочники по лексике и грамматике:

<http://www.canoo.net/>

<http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html>

<http://www.owid.de/wb/elexiko/start.html>

<http://mein-deutschbuch.de/startseite.html>

После проведения такой проверки возможны дополнения к тексту, его корректировка, улучшение.

Стратегия тестового прослушивания. Поскольку мы имеем дело с устной иноязычной монологической речью, которая будет озвучена публично, то ее «прогон» до самого выступления становится необходимым условием. Для этого у обучающегося существуют три возможности:

- выступление перед зеркалом. Говорящий сам отслеживает в оперативном режиме свое вербальное и невербальное поведение;

- аудио- или видеозапись своего выступления при помощи современных технических устройств. В данном случае обучающийся может как сам оценить свое выступление, так показать или дать прослушать свою запись второму лицу с целью оценки и корректировки его деятельности. Достоинством выбора данного варианта является то, что можно сделать несколько разных записей и после просмотра или прослушивания остановиться на более оптимальном;

- выступление перед слушателем, который после может дать адекватный комментарий по поводу услышанного.

Последний блок стратегий и тактик по подготовке иноязычной монологической речи представляет собой *стратегию снятия речеповеденческих блокад*. Говорящие зачастую испытывают чувство скованности перед аудиторией, страха сделать ошибку или забыть текст. Как показывает практика, умение преодолевать такого рода трудности приходит с опытом. Однако существуют и ряд действенных приемов, которые помогают справиться с такими нежелательными проявлениями и нивелировать возникшие затруднения.

- 1) *Правильная психологическая установка.* Она отвечает за внутренний настрой на положительный результат и выражается в готовности и предрасположенности действовать активно и соответствующим образом в сложившейся коммуникативной ситуации по отношению к адресату. С психологической точки зрения, немаловажным является и осознание самим говорящим того, что слушатели не знают, в какой последовательности, будут озвучены микротемы. Таким образом, говорящий

чувствует некую свободу перед аудиторией в момент представления своей речи.

2) *Речевые тактики:*

– на уровне слова:

а) если мне не придет на ум ничего к одному из ключевых слов, то я пропущу его и перейду к следующему:

Lassen Sie mich bitte jetzt einen anderen Aspekt betrachten.

Wollen wir jetzt auf den nächsten Punkt eingehen.

Ich möchte nun Ihre Aufmerksamkeit auf das nächste Objekt fokussieren.

Nehmen wir momentan einen anderen Punkt unter die Lupe.

б) если я забуду слово, то постараюсь найти ему синонимичную замену:

Lassen Sie mich dies anders formulieren/ sagen/ nennen.

Anders gesagt ...

Mit einem anderen Wort ...

Es ist besser hier, ein bisschen anders zu sagen/ formulieren.

– на уровне предложения:

а) если я остановлюсь на середине предложения и не найду подходящего слова, чтобы продолжить, то я остановлюсь и начну предложение заново. При этом я избегаю «нежелательного» слова;

б) если я не смогу закончить предложение, то я остановлюсь, начну заново и буду строить уже короткие, лаконичные предложения.

Пример: *Übrigens verläuft heutzutage eine Filmaufnahme auf dem Territorium des Parks, deren Zweck ist, das reale Leben von Leoparden und Tigern in Naturbedingungen zu zeigen und so Zuschauern etwas Besonderes zu demonstrieren und ihr Interesse zu erwecken.*

Heutzutage verläuft eine Filmaufnahme auf dem Territorium des Parks. Ihr Zweck ist das reale Leben von Leoparden und Tigern in Naturbedingun-

gen zu zeigen. So möchte man Zuschauern etwas Besonderes demonstrieren und ihr Interesse erwecken.

в) если я собьюсь с мысли, то остановлюсь и повторяю уже сказанное:

Noch mal zu betonen/ unterstreichen/ erwähnen ...

Zu dem Wichtigsten zurückkehrend, ...

Wie ich schon gesagt/ genannt habe, ...

Wie das von mir schon formuliert wurde, ...

3) Перечевые поведенческие тактики:

- чуть замедленная речь;
- более продолжительные паузы между предложениями/ смысловыми блоками;
- внешние дополнительные просьбы: открыть окно, попросить стакан воды.

Итак, как мы видим, представленный набор стратегий и тактик приводит в действие необходимую комбинацию языковых и речевых навыков и умений при порождении иноязычной монологической речи. Используя их как инструмент управления и оптимизации, обучающийся совершает поступки по активизации имеющихся у него ресурсов с целью успешного выполнения коммуникативного задания. Выбор эффективных вспомогательных средств и способов, которые вызывают адекватный план действий и отвечают за целенаправленные когнитивные операции, означает конструктивный подход к совершаемому виду речевой деятельности.

2.4. Комплекс упражнений и заданий для развития умений иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции

Обучение любому виду речевой деятельности происходит всегда целенаправленно, организовано и системно. Способствует этому специально подобранный или разработанный комплекс упражнений.

В отечественной методике под упражнением принято понимать единицу методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Т.С. Серова, С.Ф. Шатилов).

Выступая посредником в трехчастной системе *«преподаватель – обучающийся – учебный предмет»*, упражнение способствует становлению любого речевого навыка и умения.

Упражнение как форма единения материала и действий реализации (Т.С. Серова) полифункционально и представляет собой наряду с непосредственно решаемой обучающимся задачей и определенные указания, способы по ее выполнению.

Таким образом, упражнение может выступать как стимул, установка и как операциональная инструкция.

Как верно отмечает С.Ф. Шатилов, при овладении любой речевой деятельностью всегда предлагается некий оптимальный набор необходимых типов упражнений, образующих методико-дидактический комплекс, который выстраивается с учетом особенностей, как самого вида речевой деятельности, так и языкового материала, и этапа обучения.

Исходя из принципа интеграции знаний, умений и навыков, приобретенных на практико-ориентированных и теоретико-филологических дисциплинах при обучении иноязычной монологической речи, нами был разработан комплекс упражнений и заданий, отражающих специфику, как заявленной речевой деятельности, так и специфику самого интегративного процесса (рис. 4).

Блок А обязательный	<ul style="list-style-type: none"> - общие упражнения и задания - упражнения и задания интегративного плана - тренировочно-речевые упражнения и задания 	Итоговое коммуникативное задание
Блок В факультативный	упражнения и задания из изученных ресурсных дисциплин	
Блок С рефлексия	упражнения и задания на рефлексия	

Рисунок 4 - Комплекс упражнений и заданий при обучении иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции

Блок А представляет собой комплекс *обязательных упражнений и заданий*, во время выполнения которых обучающиеся осуществляют манипуляции с разнохарактерными языковыми единицами и с материалом текста. На данном этапе делается упор на навыках и умениях дифференцировать, реконструировать, трансформировать и конструировать языковые элементы на уровне предложения, сферхфразового единства, текста.

Обязательные упражнения и задания имеют трехчастную структуру и подразделяются на *общие упражнения и задания, упражнения и задания интегративного плана, тренировочно-речевые упражнения и задания*.

Характер *общих упражнений и заданий* определяется как подготовительный и может быть направлен на расширение вокабуляра, закрепление разнообразных выражений, тренировку актуального грамматического материала.

Во время этих упражнений осуществляется работа и с самим содержанием текста. Предлагаются упражнения на его понимание и обсуждение, которые в дальнейшем помогут при выстраивании иноязычной монологической речи:

- отметьте верные и неверные утверждения преподавателя, сопоставляя их с содержанием текста;
- просмотрите текст и выберите ключевые слова для передачи его основного содержания;
- составьте тезисы, передающие основные мысли (смысл) текста;
- расположите данные на доске предложения из текста в нужной последовательности и употребите необходимые связующие средства;
- просмотрите приведенные утверждения и подберите иллюстрирующие их предложения из текста;
- соотнесите группы слов с пунктами плана;
- отметьте известную вам и новую информацию.

Включение материала и упражнений из актуальных ресурсных дисциплин (Филологический анализ текста / Лингвистический анализ текста, Практическая грамматика, Стилистика, Лексикология, Страноведение и лингвострановедение) представляют собой отдельную категорию *упражнений и заданий интегративного плана*.

В частности, важным является подключение упражнений, помогающих осуществлять и конструировать устную коммуникацию: тренировка коннекторов, средств внутрифразовой и межфразовой связи, использование стилистических фигур, средств художественной выразительности и т. д.

Приведем примеры упражнений и заданий, которые содержат информацию из ресурсных дисциплин.

Практическая грамматика:

- преобразуйте данное высказывание в косвенную речь;
- подберите к выделенным глаголам номинальные конструкции;
- преобразуйте данные простые предложения в сложноподчиненные/ сложносочиненные;
- преобразуйте высказывания из активного залога в пассивный (из пассивного в активный);

- замените модальные глаголы синонимичными конструкциями;
- преобразуйте данные высказывания, используя второе значение модальных глаголов.

Филологический анализ текста / Лингвистический анализ текста:

- выделите в тексте переходы от одной мысли к другой;
- выделите в тексте вводные слова, фразы и конструкции;
- выделите в тексте речевые средства, характеризующие авторское отношение к сообщаемому;
- выделите в тексте средства модальности и оценки сообщаемого;
- определите тип монологического высказывания;
- определите тактику речевого поведения автора высказывания.

Лексикология:

- подберите синонимы к данным словам;
- покажите, какие словообразовательные средства использует автор текста;
- соотнесите подходящие композиты;
- сложные слова
- подберите для фразеологизмов из текста правильные толкования.

Стилистика:

- покажите, какими речевыми средствами пользуется автор высказывания для реализации (развертывания) того или иного тезиса;
- переделайте письменной речи в устную, заменив номинальные высказывания на определенные союзы;
- преобразуйте данные высказывания в разговорный стиль при помощи частиц;
- какие звуковые образы создают данные повторения;
- подберите к данным словам изобразительные эпитеты;
- определите синтаксические особенности данного текста.

Необходимым здесь будет уточнить, что виды упражнений внутри блока не являются постоянными. Их сочетаемость, последовательность и

дозировка зависит от сложности языкового материала и итогового коммуникативного задания.

Тренировочно-речевые упражнения и задания представляют собой отдельную группу. Их цель тренировка навыков и умений иноязычной монологической речи и подготовка к устному выступлению:

- сократите высказывания и передайте их содержание в двух-трех фразах;

- составьте ситуацию по цепочке путем добавления каждым обучающимся одного или нескольких предложений;

- расширьте высказывание;

- разверните диалогические реплики в монологические высказывания к дискуссии по теме;

- модифицируйте и адаптируйте в соответствии с конкретными условиями сообщения текстового материала для устной темы, дополните его подходящими средствами связности и адресованности собеседнику;

- сделайте аудиозапись своей речи в следующих позициях: сидя на краю стула, в удобном сидячем положении, стоя на одной ноге, стоя на двух ногах. Сравните после сделанные записи;

- обратите внимание на этой неделе на вступительную часть своей речи, чужой речи, речи телеведущих. Запишите использованные техники. Какие на Ваш взгляд оказались успешными и ошибочными;

- продолжите спонтанно данный список сравнений;

- прочитайте статью их газеты как священник, как актер, как учитель, как политический деятель, как диктатор.

Блок В – это факультативные упражнения и задания. Они направлены на повторение и закрепление языкового материала из уже пройденных дисциплин.

Так для студентов четвертого курса актуальным является повторение материалов из дисциплин «Практическая грамматика», «Филологи-

ческий анализ текста» / «Лингвистический анализ текста», «Лексикологии».

Блок С содержит упражнения и задания на рефлекссию, с помощью которых студенты сами оценивают уровень своего языкового и речевого развития после изучения темы. Приведем их примеры.

После изучения темы «СМИ. Вчера. Сегодня. Завтра» и углубленного изучения структурно-композиционных форм на дисциплине «Филологический / Лингвистический анализ текста» рассуждения студенты заполняют графический органайзер, где они отражают, что было для них сложно / легко, что им удалось, какие их достижения, что они «возьмут с собой» (рис. 5).

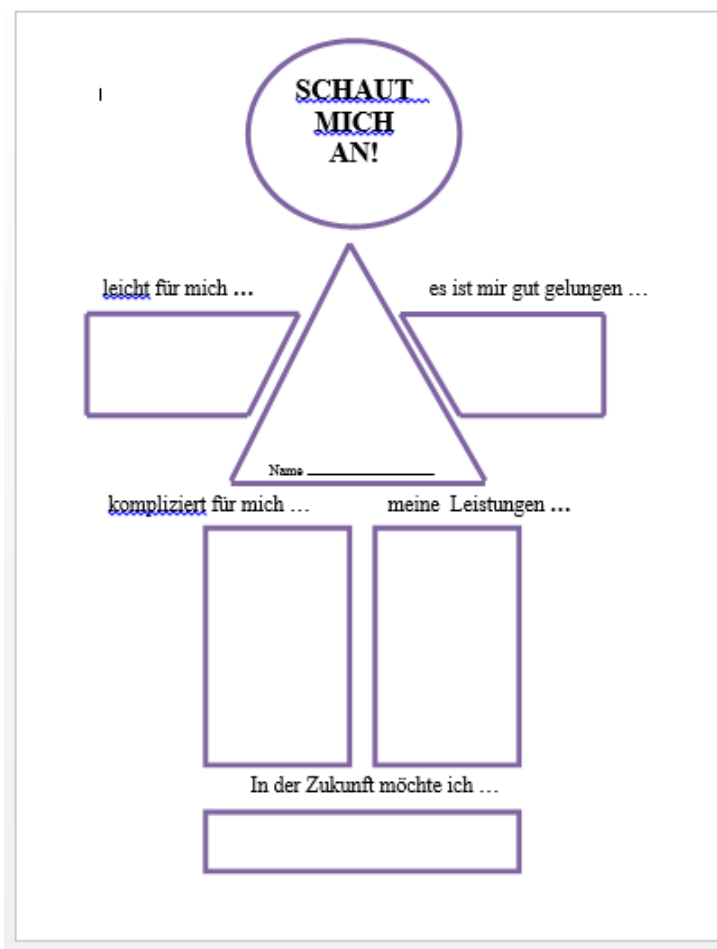


Рисунок 5 - Графический органайзер «Посмотри на меня!»

Следующий графический органайзер для рефлексии работы над совместным проектом. Обучающиеся сами оценивают свое участие в

подготовке проекта, было ли это для них интересным и полезным, качество их работы, атмосфера в группе или паре (рис.6).

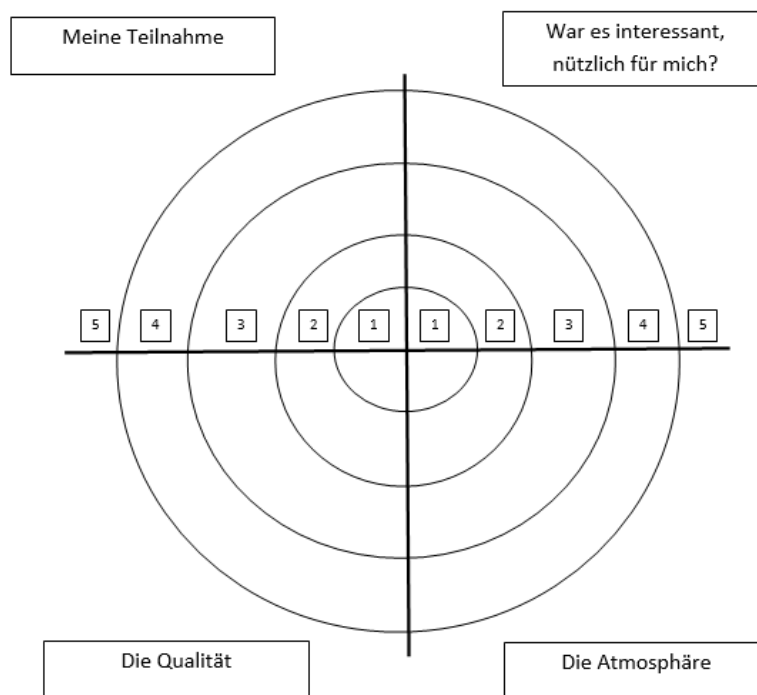


Рисунок 6 - Графический органайзер для рефлексии после проекта

Тема «Wohnwelten» завершается рефлексией, во время которой обучающимся предлагается оценить свои умения по следующим позициям: понимать и сравнивать важную информацию по теме «Бездомные» из радиointервью, искать причины и следствия в относительно больших текстах, находить информацию с помощью специальных вопросов, собирать аргументы для темы «Совместное проживание с родителями», сравнивать мою актуальную жилищную ситуацию с прошлой, высказывать и обосновывать мои желания и потребности к теме «Мир жилья», высказывать свое мнение и делать предложения в рамках решения предложенной проблемы (табл. 10).

Итоговые вопросы по теме «Мир жилья»

So schätze ich mich ein. Ich kann ...	<i>sehr gut</i>	<i>gut</i>	<i>befriedigend, es gibt was noch zu lernen</i>
in einem Radiointerview wichtige Informationen zum Thema „Odachlosigkeit“ verstehen und vergleichen			
in einem längeren Text nach Gründen und Folgen suchen			
anhand von W-Fragen die wichtigsten Informationen in einem Text finden			
aus einem Text Argumente für das Wohnen bei den Eltern sammeln			
meine jetzige Wohnsituation mit einer früheren Wohnsituation vergleichen			
meine Wünsche und Bedürfnisse zum Thema „Wohnwelten“ äußern und begründen			
meine Meinung sagen und Vorschläge machen			

Из рис. 4 видно, что определяющим звеном является итоговое коммуникативное задание, успешному выполнению которого соподчинены все упражнения.

В нашей работе мы основываемся на основных положениях теорий дискурса и текста, следовательно, итоговое коммуникативное задание всегда имеет форму иноязычной монологической речи одного из четырех видов. (табл. 11).

Формулировки заданий для итогового коммуникативного задания
монологического характера

Тип иноязычной монологической речи	Композиционно-речевая форма	Формулировка итогового коммуникативного задания
информационный: сообщение и передача информации	сообщение, описание, характеристика	выскажите по теме; подготовьте сообщение / доклад / подготовьте презентацию; представьте кого-либо / что-либо; сформулируйте советы, рекомендации; разработайте предложения; сделайте обобщение (краткое, своими словами); опишите человека, какое-либо явление, предмет, картинку, фотографию, график, статистику; прорекламируйте предмет, событие
аргументативный: воздействие на сознание коммуниканта с целью изменения его представления	рассуждение, подтверждение, опровержение, обоснование, объяснение	приведите аргументы «за» и «против»; аргументируйте свое мнение, свою позицию; сделайте выбор и обоснуйте его; сформулируйте предположение и аргументируйте его; составьте прогноз и обоснуйте его; выдвинете гипотезу и подтвердите или опровергните ее
экспрессивный: передача чувств, оценок, взглядов, установок	сообщение, описание, характеристика	выскажите свое мнение, свою позицию, свои чувства, оцените текст / предмет / ситуацию
социально-ритуальный: установление и поддержание контактов в	сообщение	выступите с похвальным / приветственным словом; составьте поздравительную речь

<p>соответствии с нормами и правилами социально-культурной среды (например, знакомство, поздравление, соболезнование и т. д.)</p>		
---	--	--

Представленный комплекс упражнений и заданий для обучения иноязычной монологической речи представлен на электронной платформе MOODLE Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

2.5 Опытнo-экспериментальная проверка эффективности предлагаемой методики

Общая гипотеза исследования состояла в том, что эффективность процесса обучения учителей иностранного языка монологической речи возрастет, если формировать умения данного вида речевой деятельности целенаправленно на протяжении всего периода обучения в бакалавриате на интегративной основе.

Цель опытного обучения, исходя из общей гипотезы, состояла в разработке и экспериментальной апробации методики обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции, включающей в себя технологии, стратегии, тактики, упражнения и задания, а также комплекс оценочных средств.

Для достижения цели проведены разведывательный этап исследования и само опытное обучение.

Задачи разведывательного этапа заключались в том, чтобы:

- отобрать содержание практико-ориентированных и теоретико-филологических дисциплин, вступающих в интегративное взаимодействие при обучении иноязычной монологической речи;

- апробировать основные технологии обучения на интегрируемых дисциплинах, проверить эффективность отдельных стратегий и тактик иноязычной монологической речи, включить в процесс обучения некоторые виды упражнений и заданий, которые направлены на развитие умений иноязычной монологической речи на интегративной основе, внедрить в практику элементы оценочных средств.

Разведывательный этап реализован на практических занятиях по иностранному языку, на лекциях и семинарах по теоретико-филологическим дисциплинам во втором семестре 2012-2013 учебного года и в первом семестре 2013-2014 учебного года посредством наблюдения, бесед, качественного анализа продуктов иноязычной монологической речи.

Во время разведывательного этапа проводились беседы, интервьюирование студентов факультета иностранных языков, осуществлялось наблюдение за их работой по подготовке иноязычного монологического высказывания. В результате установлено, что студенты бакалавриата испытывают ряд трудностей при осуществлении иноязычной монологической речи. Их речь не отличается лексическим разнообразием, наблюдаются ошибки при встраивании структурно-композиционной формы высказывания и его стилистическом оформлении, допускаются неточности в выборе социальных регистров, нарушается план содержания. Анализ часто встречаемых ошибок позволил выявить область их происхождения: практическая грамматика, лексикология, стилистика текста, лингвистика текста. Все они представляют разделы филологических дисциплин, которыми студенты овладевают в течение всего периода обучения в бакалавриате. В связи с этим логичным представилось целенаправленно объединить и использовать достижения и потенциал теоретико-

филологических дисциплин при формировании умений иноязычной монологической речи.

Также на этом этапе частично апробирован комплекс оценочных средств иноязычной монологической речи. Это позволило установить, что выбор критериального подхода в этом вопросе представляется наиболее правильным, поскольку благодаря ему становится возможным оценить данный вид речевой деятельности не только с традиционных позиций содержательности и лексико-грамматической правильности, но и включить в него такие элементы как соответствие характера высказывания поставленной задаче, структурированность, связность текста, фонетическое оформление высказывания. Стало очевидно, что привычная пятибалльная система не справляется с данным количеством критериев оценивания. Поэтому принято решение расширить диапазон до 100 баллов.

Исходя из того, что обучающиеся это будущие учителя иностранного языка, которым необходимо в первую очередь правильно и точно осуществлять иноязычную монологическую речь, и принимая во внимание объективную неравнозначность степени сложности и важности предлагаемых критериев, мы пришли к вводу, что необходимо по-разному распределять баллы между критериями. Так, наибольшее количество баллов отдано языковому оформлению иноязычного монологического высказывания (грамматическое, лексическое и фонетическое оформления), критерию, отвечающему за информативность – плану содержания (табл. 12).

Таблица 12

Оценочный лист иноязычного монологической речи

Критерии	Баллы				
Выполнение коммуникативной задачи: соответствие характера высказывания поставленной задаче (рассказать, описать, убедить, обсудить, одобрить, аргументировать, агитиро-	16	12	8	4	0

вать и т.д.).					
План содержания: информативность высказывания и его объем.	16	12	8	4	0
Структурированность текста: целостность, завершенность. Наличие вступления, основной части и заключения.	8	6	4	2	0
Связность текста: связь между смысловыми фрагментами, связь между предложениями и частями предложений. Использование для этого вводных конструкций, союзов, частиц.	12	9	6	3	0
Лексическое оформление: разнообразие словаря, правильное употребление слов (лексическая сочетаемость).	16	12	8	4	0
Грамматическое оформление: разнообразие грамматических структур, их правильное использование (морфология, синтаксис).	16	12	8	4	0
Фонетическое оформление: произношение, ритмико-интонационный рисунок высказывания, темп.	16	12	8	4	0
	«5»	«4»	«3»	«2»	-
Итого:	(максимально 100 баллов)				

Важно указать, что при выполнении коммуникативного задания на 0 баллов остальные критерии также приравниваются 0.

Перевод полученных баллов возможен и на привычную пятибалльную систему:

- «5» (отлично): 100 – 88 баллов;
- «4» (хорошо): 87 – 75 баллов;
- «3» (удовлетворительно): 74 – 51 баллов;
- «2» (не удовлетворительно): менее 50 баллов.

Исходя из плана содержания учебного процесса, подключения ресурсных дисциплин, а также из того факта, что монолог часто выступает в форме контроля на самом занятии, что облегчает соответственно отслеживать текущее положение дел, определены четыре контрольные

точки срезов. Их формой проведения выбрано собеседование по пройденным темам в рамках семестрового экзамена (табл. 13).

Таблица 13

Контрольные точки срезов

№среза	Семестр, дисциплины
1.	начало 1-ого семестра Практического курса иностранного языка
2.	окончание 2-ого семестра Практического курса иностранного языка (после прохождения первой ресурсной дисциплины «Практическая грамматика»)
3.	окончание 5-ого семестра Практического курса иностранного языка (после прохождения дисциплин «Практическая грамматика», «Филологический анализ текста» / «Лингвистический анализ текста»)
4.	окончание 8-ого семестра «Иностранный язык» (после прохождения всех ресурсных дисциплин)

Для доказательства достоверности сформированности умений иноязычной монологической речи на интегративной основе и их динамики во время обучения в бакалавриате использован «Парный t-критерий Стьюдента» (табл. 14).

Таблица 14

Результаты контрольных срезов в отдельности и по суммарному количеству баллов, используя парный t-критерий Стьюдента

Критерии оценивания	Среднее значение			
	1 контр. срез	2 контр. срез	3 контр. срез	4 контр. срез
Коммуникативное задание	12,1	14,6	16	16
План содержания	8,3	11,7	13,7	14
Структурированность	5	7,1	7,6	7,9
Связность текста	5,4	9,2	10,3	11,0
Лексическое оформление	7,4	10,8	13,4	12,7
Грамматическое оформление	6,6	9,8	14,0	14,8
Фонетическое		10,9	13,7	13,7

оформление	5,4			
Суммарное значение	50,2	74,1	88,7	90,1
% различий	31,07 %		16,05 %	2,488%
Парный t-критерий Стьюдента	13,6		6,0	2,3
Уровень значимости	p<0,01		p<0,01	p<0,01

Для начала вычислено математическое ожидание полученных баллов по каждому из 7 критериев и математическое ожидание суммарного значения (по всем критериям) для каждого среза соответственно.

$$M[X] = \frac{1}{14} \sum_{i=1}^{14} X_i$$

Затем определен процент различий средних по формуле: $(1 - M[X1] / M[X2]) * 100 \%$, где X1 - выборка по результатам первого среза, X2 – по результатам второго. Однако данный показатель свидетельствует лишь о наличии величины средних изменений в результатах, но не доказывает их статистическую значимость. Для доказательства статистической значимости различий использован парный t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (т. к. одни и те же студенты выполняли задания по срезам).

Результаты первого контрольного среза оказались очень низкими. Отсутствие высоких баллов и наличие результатов ниже среднего также свидетельствуют о том, что у студентов первого семестра еще плохо развиты умения иноязычной монологической речи. Важным будет отметить, что наименьшие баллы набраны в категориях связности текста, его лексического, грамматического и фонетического оформления. Анализ устных ответов позволил выделить характерные ошибки студентов: частое употребление прямого порядка слов, неверный порядок слов в сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях, повторяющиеся грамматические конструкции (das ist/sind; es gibt, ich habe, и т. д.), небогатый набор союзов и союзных слов, отсутствие слов-связок, ввод-

ных конструкций, употребление простых слов и выражений, ошибки в их лексической сочетаемости, неправильное оформление ритмико-интонационного рисунка, ошибки в постановке ударения в сложных словах, отсутствие произношения. В связи с полученными результатами в 1-м семестре в дисциплину «Практический курс иностранного языка» были интегрированы материалы вводно-коррекционных курсов по практической фонетике и практической грамматике. Во втором семестре в качестве самостоятельной дисциплины добавился предмет «Практическая грамматика». Таким образом, основной акцент сделан на лексическое, грамматическое и фонетическое оформление иноязычной монологической речи.

Второй контрольный срез организован по окончании второго семестра. Он показал положительную динамику в формировании умений иноязычной монологической речи у студентов бакалавриата. Увеличилось количество студентов, которые достигли хороших результатов. Появились обучающиеся, которые смогли набрать достаточно высокие баллы и продемонстрировать хорошее владение немецким языком. Сравнение первого и второго среза собеседований показали, что произошли качественные изменения, как в содержательном, так и в языковом планах высказываний. Студенты стали более активно использовать обратный порядок слов, разнообразные грамматические структуры (пассивный залог, управление глаголов, инфинитивные конструкции, употребление местоимения *man*), включать в свои тексты новую, изученную на занятиях лексику. Заметный сдвиг произошел и в развитии произносительных навыков. Студенты стали лучше «звучать». Их произношение стало приближаться к нормам изучаемого языка. Из представленных результатов следует, что поставленная задача запланированной нами межпредметной интеграции была достигнута.

Третий контрольный срез проводился в 5-м семестре после дисциплин «Практическая грамматика», «Филологический анализ текста» /

«Лингвистический анализ текста». Их назначение определялось нами как наработка лингвистического опыта выступлений с докладами и сообщениями научно-публицистического характера. Упор сделан на развитие умений работать со структурно-композиционной организацией текста разной направленности (сообщение, характеристика, описание, объяснение и т. д.). Аналитическая обработка устных выступлений студентов показывает, что большинство обучающихся успешно освоили учебный материал по архитектонике текста. Это нашло отражение в умении корректно «оформлять» сам устный текст и уместно располагать его части, учитывая характер информации. В качестве вступления студенты стали часто использовать афоризмы, крылатые слова, цитаты великих людей, прием номинализации. Учитывая особенности композиций типов текстов, выстраивалась основная часть их выступления, которая отвечала за информативность речи и представляла собой перечисление аргументов, характеристик, основных положений. В конце выступления обучающиеся не забывали подводить итог сказанному. Таким образом, им гармонично удавалось соблюсти основные правила структурирования иноязычной монологической речи.

Четвертый контрольный срез опытного обучения был проведен в 8-м семестре. Он показывает незначительные изменения диагностируемых показателей, что связано с достижением практического оптимума еще в 3-м срезе по таким критериям как коммуникативное задание, план содержания, структурированность текста. Положительная динамика прослеживается в языковом оформлении: связность текста, лексическое и грамматические оформления. Обучающиеся используют элементы разговорной речи (употребление частиц, фразеологизмов, устойчивых словосочетаний), стилистические фигуры и тропы (инверсия, повтор, градация, риторические вопросы, параллелизм, метафора, ирония, гиперболы и т. д.), что придает их тексту большую выразительность, сознательно включают более сложные грамматические явления (двойные союзы, вто-

рое значение модальных глаголов, распространенные прилагательные и т. д.), точнее оформляют ритмико-интонационный рисунок монологического высказывания.

Итоговые значения и практические наблюдения позволяют говорить о достижении студентами лингвистической грамотности при построении иноязычной монологической речи.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Логико-содержательная структура междисциплинарной интеграции для формирования умений иноязычной монологической речи включает системообразующую идею о развитии полилингвальной и поликультурной личности как рефлексирующего субъекта межкультурного взаимодействия; оперативную цель как предметно-конкретную цель, направленную на формирование и развитие умений интегрировать полученные знания, сформированные умения и навыки, приобретенный лингвистический опыт на параллельно изучаемой теоретико-филологической дисциплине для конструирования и программирования иноязычной монологической речи на практическом занятии по языку; перспективную цель, связанную с конечным результатом и направленную на овладение и интеграцию студентами знаний, которые отражают связность отдельных представлений о языковом мире как едином поликультурном целом, и на овладение компетенциями как интегративными новообразованиями; объекты интеграции, к которым относятся формируемые компетенции (ОК – 4, ДПК – 1), дисциплины и их содержание. Ее реализация основывается на совокупности различных форм обучения с актуализацией межпредметных связей и их взаимодействия.

2. Выбор педагогических технологий для обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции осуществлялся по принципам универсальности, трансферности, «обратного целеполагания», диалогичности, учета психолого-педагогических особенностей студентов бакалавриата. Наиболее значимыми являлись технологии проблемного обучения, информационно-коммуникационные технологии; проектные технологии, технологии критериального оценивания; моделирование ситуаций, технология развития критического мышления, технология театральной педагогики.

3. Разработан специальный комплекс стратегий и тактик иноязычной монологической речи, регламентирующий языковые операции и речевое поведение говорящего:

- стратегии и тактики планирования: целеполагание, учет особенностей аудитории, тактика драматургии;
- стратегии и тактики модерации: речеповеденческие стратегии, стратегия суперструктур, стратегия клишированного речения, стратегия рукописи текста, стратегия экспромта, стратегия текстовой экспертизы, стратегия тестового прослушивания;
- тактики снятия речевых блокад: тактика психологической установки, речевые тактики, неречевые поведенческие тактики.

4. Разработан комплекс упражнений и задания на основе принципа интеграции знаний, умений и навыков, приобретенных на практико-ориентированных и теоретико-филологических дисциплинах. Блок А является обязательным и включает общие упражнения и задания, упражнения и задания интегративного плана, тренировочно-речевые упражнения и задания. Блок В определяется как факультативный и содержит упражнения и задания из уже пройденных ресурсных дисциплин. Блок С предлагает упражнения и задания на рефлекссию. Определяющим звеном является итоговое коммуникативное задание, успешному выполнению которого соподчинены все упражнения.

5. Разработана система дескрипторов иноязычной монологической речи, позволяющая определить достигнутый в ходе всего процесса обучения тот или иной уровень развития ее умений к 4-му курсу бакалавриата. Разработана система дескрипторов для ее отдельных типов: сообщения, рассуждения, объяснения, опровержения, доказательства, описания, характеристики, рассуждения. Основу дескрипторов составляют критерии: выполнение коммуникативной задачи, план содержания, структурированность, связность текста, языковое оформление (лексическое, грамматическое, фонетическое).

6. Цель опытного обучения состояла в разработке и экспериментальной апробации методики обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции, включающей технологии, стратегии и тактики, упражнения и задания, комплекс оценочных средств.

Результаты первого контрольного среза показали, что у студентов первого курса уровень сформированности умений иноязычной монологической речи довольно низкий. Основные трудности вызывало языковое оформление монологического высказывания. Для решения этой проблемы были интегрированы материалы из курсов «Практическая фонетика» и «Практическая грамматика». Второй контрольный срез показал положительную динамику среди обучающихся. Произошли качественные изменения, как в содержательном, так и в языковом планах высказываний. Во время изучения третьего блока интегрируемых дисциплин упор был сделан на развитие умений работать со структурно-композиционной организацией текста разной направленности. Результаты собеседований доказали, что большинство обучающихся успешно освоили учебный материал по архитектонике текста. Четвертый контрольный срез в рамках исследования был проведен в восьмом семестре. Диагностируемые показатели были также улучшены большинством студентов. Итоговые значения и практические наблюдения позволяют говорить о достижении студентами лингвистической грамотности при построении иноязычной монологической речи.

Результаты методической диагностики уровня развития иноязычной монологической речи в ходе опытного обучения, обработанные математическими методами, полностью подтвердили гипотезу исследования и доказали эффективность разработанной методики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Установки общественно-политических, экономических, социокультурных и межличностных отношений определяют характер преобразований как во всей системе российского образования, так и в системе высшего иноязычного образования в частности. Изменяются подходы, содержание и методы преподавания иностранным языкам, повышаются требования к выпускникам как будущим педагогическим кадрам. Нормой становятся участия и выступления на международных форумах и семинарах, сдача международных экзаменов. Эта деятельность требует от учителя иностранного языка умения содержательно, логично и правильно выражать свои мысли, чувства и оценки, т. е. осуществлять иноязычную речь в монологической форме.

Являясь самой часто встречающейся формой речевого контроля в стенах вузов, обучение иноязычной монологической речи не строится по принципам преемственности, последовательности и целостности, что в свою очередь негативно сказывается на общей лингвистической подготовке студентов бакалавриата. Следовательно, актуальной оказалась разработка методики обучения иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции.

Достижение поставленной цели и решение связанных с ней задач позволяет подвести итоги исследования, сделать выводы и обобщения, определить перспективы дальнейшей работы.

1. В результате исследования уточнено понятие иноязычной монологической речи с позиций социокогнитивной теории дискурса и уровневого подхода в обучении иностранных языков, под которой понимается организованная форма устного дискурса, требующего отбора разноуровневых языковых средств для правильного и точного выражения мыслей на иностранном языке с целью необходимого воздействия на слушателя. На основании двуединства культуры речи и культуры мыш-

ления, двуединства текста выявлены требования к иноязычной монологической речи как тексто-речевой деятельности: информативность, смысловая стройность, языковая насыщенность, правильность, выразительность. Описана ее внутренняя функциональная схема порождения, которая состоит из трех этапов: контекстно-установочного, стратегического этапов и этапа реализации спланированного иноязычного монологического высказывания.

2. Разработана логико-содержательная структура междисциплинарной интеграции для обучения иноязычной монологической речи, в которой определены системообразующая идея, оперативная и перспективная цели, формируемые компетенции (ОК – 4, ДПК – 1), вступающие в интегративное взаимодействие дисциплины направления «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык» и их содержание. Ее проектирование становится возможным при актуализации межпредметных связей и взаимодействии объектов интеграции на информационно-содержательном, операционно-деятельностном и организационно-методическом уровнях.

3. Разработана и апробирована на практике методика обучения студентов бакалавриата педагогического вуза иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции. Ее эффективность заключается во внедрении общих технологий на интегрируемых лингвистических дисциплинах, применении комплекса упражнений и заданий, включающей упражнения и задания из «ресурсных дисциплин», в вооружении обучающихся специальными стратегиями и тактиками иноязычной монологической речи, используемых как инструмент управления и оптимизации своих ресурсов с целью успешного выполнения коммуникативного задания.

4. Внедрен комплекс оценочных средств, который строится на основе критериального подхода и включает системы дескрипторов уровней сформированности умений иноязычной монологической речи, до-

стигнутого к 4-му курсу обучения в бакалавриате, и ее типов в отдельности (сообщение, рассуждение, опровержение, объяснение, доказательство, описание, характеристика). В содержании дескрипторов обозначены критерии, выполнение которых базируется на умениях, сформированных в результате изучения лингвистических дисциплинах, выбранных для междисциплинарной интеграции.

5. В процессе экспериментальной апробации доказана эффективность формирования умений иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции. Выявлена положительная динамика. Данный вывод подтверждается фактическими данными, полученными после опытного обучения.

Методика обучения иноязычной монологической речи студентов бакалавриата на основе междисциплинарной интеграции внедрена в образовательный процесс ПГПУ. Однако она имеет перспективы использования не только в практической работе языковых вузов и факультетов, но и также в практической работе школ с углубленным изучением иностранного языка, профильных классах, гимназиях и лицеев.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адыгозалов, А.С. Реализация прикладной функции школьного курса математики на основе межпредметных связей в условиях непрерывного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / А. С. Адыгозалов. – Баку: 1992. – 45 с.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алефиренко, Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 344 с.
4. Аликина, Е.В. Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Аликина. – Н. Новгород, 2017. – 45 с.
5. Алмазова, Н.И. Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты [Текст] / Н.И. Алмазова. – СПб.: Наука, 2003. – 139 с.
6. Алмазова, Н.И. Учебно-познавательная компетенция как методологическая основа продуктивной иноязычной учебно-познавательной деятельности [Текст] / Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова // Научно-технические ведомости. – СПб., 2010. Вып. 2. – С. 117-121.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2000. – 350 с.
8. Арутюнова, Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
9. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. 2-е изд. испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

10. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие [Текст] / И.В. Байденко. – М.: Иссл. центр проблем кач-ва подг. спец., 2005. – 114 с.
11. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
12. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1992. – 92 с.
13. Безукладников, К.Э. Лингводидактические компетенции: методика формирования: моногр. [Текст] / К.Э. Безукладников. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. – 204 с.
14. Безукладников, К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: моногр. [Текст] / К.Э. Безукладников. 2-е изд., стер. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2012. – 207 с.
15. Безукладников, К.Э. Современные образовательные технологии для будущего учителя [Текст] / К.Э. Безукладников, А.К. Колесников, А.И. Санникова // Alma mater (Вестник высшей школы). 2012. № 1. – С. 34-38.
16. Безукладников, К.Э. Проектирование лингвоинформационных технологий обучения иностранному языку [Текст] / К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе // Начальная школа. плюс До и После. 2013. № 6. – С. 62-66.
17. Безукладников, К.Э. Обучение иноязычной монологической речи на интегративной основе / К.Э. Безукладников, А.В. Назарова // Язык и культура. 2017. № 39. – С. 135-154.
18. Белогрудова, В.П. Организация рефлексивной деятельности студентов технического вуза в рамках дистанционного курса обучения английскому языку / В.П. Белогрудова, М.А. Мосина // Иностранные языки в дистанционном обучении: материалы III междунар. науч.-практ.

конф. (Пермь, 23-25 апр. 2009 г.). Пермь: Изд-во ПГПУ, 2009. – С. 105-115.

19. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования [Текст] / М.Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 174 с.

20. Бизикова, О.А Развитие монологической речи у дошкольников: учебное пособие для студ. высш. учебных завед. [Текст]. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с.

21. Богданов, В.В. Текст и текстовое общение [Текст] / В.В. Богданов. – СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 1993. – 68 с.

22. Божович, Л.И. Психологический анализ значения отметки как мотив учебной деятельности школьников [Текст] / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина. – М.: Изв. АПН РСФСР, 1951. Вып. 36. – С. 105-131.

23. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1997. № 4. – С. 11-17.

24. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

25. Бочкова, Н.В. Современная педагогическая интеграция и ее характеристики [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://jeducation.ru/1_2009/index_1_2009.html

26. Бубер, М. Проблемы человека. Перспективы [Текст] / М. Бубер // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989. – С. 88-97.

27. Брандес, М.П. Стилистика немецкого языка [Текст] / М.П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1990. – 271 с.

28. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

29. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

30. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Прусский язык, 2005. – 246 с.

31. Викулина, М.А. Образовательные технологии в современном учебном процессе: учеб. пособие [Текст] / М.А. Викулина, Е.Н. Дмитриева. – Набережные Челны: НФ НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 154 с.

32. Викулина, М.А. Формирование готовности студентов к осуществлению личностно-профессионального развития – важная перспективная задача вуза [Текст] / М.А. Викулина // Успехи современного естествознания. 2010. № 11. – С. 108-110.

33. Викулина, М.А. Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе [Текст] / М.А. Викулина, О.А. Обдалова // Язык и культура. 2017. № 38. – С. 171-189.

34. Вит, Х. Интернационализация учебного плана / Х. Вит, Б. Лиск // Международное высшее образование. 2016. № 83. – С. 16-18.

35. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.

36. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие. [Текст] / М.В. Гамезо, А.Е. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

37. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.

38. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука: избр. психол. тр. / П.Я. Гальперин; под ред. А.И. Подольского. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 478 с.

39. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аркти, 2003. – 192 с.
40. Гальскова, Н.Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. – С. 2-11.
41. Гельгардт, Р.Р. Рассуждение о диалогах и монологах: (К общей теории высказывания) [Текст] / Р.Р. Гельгардт // Сборник докладов и сообщений лингвистического общества. Вып. 1. – Калинин, 1971. – 145 с.
42. Головин, Б.Н. Основы культуры речи [Текст]: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Б.Н. Головин. 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
43. Горшков, А.И. Русская словесность от слова к словесности: 10-11 кл. [Текст]: учеб. для общеобр. учр. / А.И. Горшков. – М.: Просвещение, 2010. – 492 с.
44. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты [Текст]: моногр. / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2007. – 288 с.
45. Гризик, Т.И. Развитие речи [Текст] / Т.И. Гризик // Радуга: программа и методич. руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6–7 лет в детском саду. – М.: Просвещение, 2015. – 152 с.
46. Гураль, С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) [Текст] / С.К. Гураль: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Томск, 2009. – 282 с.
47. Дейк, Т.А. ван. Язык, познание, коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк. – Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
48. Дмитриев, Г.Д. Конструктивистский дискурс в теории содержания образования в США [Текст] / Г.Д. Дмитриев // Школьные технологии. 2007. № 4. – С. 13-18.

49. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии [Текст] / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
50. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: учебник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1981. – 383 с.
51. Жигалев, Б.А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе [Текст] / Б.А. Жигалев: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Шуя, 2012. – 47 с.
52. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. – 312 с.
53. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
54. Залевская, А.А. Введение в психологию [Текст] / А.А. Залевская. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.
55. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе [Текст] / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. 2-е изд. – М.: Педагогика. 2010. – 195 с.
56. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
57. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
58. Земцова, Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов [Текст] / Е.В. Земцова, И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. – С. 14–19.

59. Зернецкий, П.В. Четырехмерное пространство речевой деятельности/ П.В. Зернецкий// Язык, дискурс, личность. Твер. гос. ун-т. – Тверь, 1990. – С. 60-68.
60. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей средней школы [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
61. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос. 2004. – 384 с.
62. Идиатулин, В.С. К проблеме интеграции естественнонаучных знаний [Текст] / В.С. Идиатулин // Образование и наука. 2004. № 2. – С. 118-129.
63. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
64. Карасик, В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса/ В.И. Карасик// Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров; ИНИОН РАН. – М.: 2000. – С. 37-64.
65. Караулов, Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса: вступ. статья // Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5-11.
66. Кибрик, А.А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов [Текст] / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. № 2. – С. 3-21.
67. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1977. – 177 с.
68. Ковалева, Т.А. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения: монография [Текст] / Т.А. Ковалева, Т.С. Серова. – Пермь, 2006. – 136 с.
69. Коряковцева, Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры / Н.Ф. Коряковцева // Вестник МГЛУ:

автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вып. 461. – М., 2001. – С. 12-29.

70. Коряковцева, Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. 2001. № 1. – С. 9.

71. Крузе, Б.А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Б.А. Крузе. – Н. Новгород, 2014. – 44 с.

72. Куклина, С.С. Коллективная учебная деятельность по овладению иноязычным общением: модель и ее реализация (базовый курс английского языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С.С. Куклина. – Ярославль, 2009. – 50 с.

73. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 216 с.

74. Лингвистическая мозаика. Наблюдения, поиски, открытия: сб. науч. тр. Вып. 2 [Текст]. – Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2001. – 232 с.

75. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 592 с.

76. Лосева, Л.М. Как строится текст [Текст] / Л.М. Лосева. – М.: Просвещение, 1980. – 93 с.

77. Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста. Избр. ст. Т. 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.durov.com/literature1/lotman-92b.htm>

78. Лубский, А.В. Междисциплинарные научные исследования: когнитивная «мода» или социальный «вызов» [Текст] / А.В. Лубский // Социологические исследования. 2015. № 10. – С. 3-11.

79. Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст]: Учебное пособие для студентов высш. пед. уч. заведений / М.Р. Львов. – М.: Academia, 2000. – 248 с.
80. Малев, А.В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / А.В. Малев. – Н. Новгород, 2015. – 48 с.
81. Матвеева, Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: синхронно-сопоставительный очерк [Текст] / Т.В. Матвеева. – Свердловск: Изд-во Урал. ин-та, 1990. – 172 с.
82. Междисциплинарность в науках и философии [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. И.Т. Касавин. – М.: ИФРАН, 2010. – 205 с.
83. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
84. Милованова, Л.А. Универсальные учебные умения в обучении иностранному языку: сущность, структура, содержание [Текст] / Л.А. Милованова // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Волгоград. 2012. – С. 26-29.
85. Мильруд, Р.П. Компетенность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
86. Миронова, Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики [Текст] / Н.Н. Миронова. – М.: Тезаурус, 1997. – 158 с.
87. Михальская, А.К. Русский язык: Риторика 10-11 кл.: учеб. для общеобр. учр. филол. профиля [Текст]. 6-е изд., стер. / А.К. Михальская. – М.: Дрофа, 2011. – 491 с.
88. Мосина, М.А. Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода [Текст]: автореф. ... дис. д-ра наук. – Н. Новгород, 2014. – 44 с.

89. Мосина, М.А. Лингвометодическая подготовка будущего учителя иностранного языка в контексте диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса [Текст] / М.А. Мосина, А.И. Санникова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 71-76.

90. Назарова, А.В. Формирование умений иноязычной монологической речи в условиях интегративного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/128-22355>.

91. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи [Текст] / О.А. Нечаева. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1974. – 145 с.

92. Николаева, В.Д. Структурно-семантические и прагматические особенности трехчленных диалогических единств в английском языке [Текст]: дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1987. – 168 с.

93. Новиков, Д.М. Фонетика немецкого языка. Практический курс: учебник для вузов [Текст] / Д.М. Новиков, Т.Г. Агапитова. – М.: Высшая школа, 1986. – 238 с.

94. Обдалова, О.А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений [Текст]: автореф. ... дис. д-ра наук. Н. Новгород, 2017.

95. Одинцов, В.В. Стилистика текста. – М.: Наука, 1980. – 263 с.

96. Павлюкевич, Л.В. Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранных языков / Л.В. Павлюкевич: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Ожегова. – Н. Новгород, 2012. – 25 с.

97. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

98. Пассов, Е.И. Методология методики: Теория и опыт применения: Избр. [Текст] / Е.И. Пассов. – Липецк: Метод. школа Пассова, 2004. – 228 с.

99. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник [Текст] / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
100. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
101. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 315 с.
102. Поршнева, Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е.Р. Поршнева. Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 42 с.
103. Поршнева, Е.Р. Когнитивный компонент общепрофессиональных компетенций и его роль в оценивании уровня их сформированности [Текст] / Е.Р. Поршнева, И.Р. Абдулмянова // Язык и культура. Томск, 2015. № 4. – С. 127-137.
104. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
105. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
106. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
107. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
108. Словарь по педагогике [Текст] / Под. ред. Г.М. Коджаспировой. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
109. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]:

учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

110. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 736 с.

111. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

112. Сергеева, Н.Н. Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование в системе профессионального образования: современные средства и методы [Текст] / Н.Н. Сергеева, В.А. Яковлева. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 183 с.

113. Серова, Т.С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе [Текст] / Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политех. ун-та, 2015. – 442 с.

114. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/>

115. Словарь практического психолога [Текст] / Гл. ред. С.Ю. Головин. – М.: АСТ, 1998. – 301 с.

116. Советский Энциклопедический Словарь [Текст] / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1629 с.

117. Солганик, Г.Я. Стилистика текста [Текст]: учеб. пособие для студентов / Г.Я. Солганик. – М.: Флинта, Наука, 1977. – 265 с.

118. Степин, В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая реальность [Текст] / В.С. Степин // Вопросы философии. 2003. № 8. – С. 5-17.

119. Степин, А.С. Наука, религия и современные проблемы диалога культур // Наука и религия. Междисциплинарный и кросс-культурный

подход. Научные труды [Текст] / под ред. И.Т. Касавина. – М.: Канон +, 2006. – 472 с.

120. Сусов, И.П. Введение в языкознание [Текст]: учебник для студентов лингвистических и филологических специальностей / И.П. Сусов. – М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. – 379 с.

121. Тарева, Е.Г. Самостоятельность и/ или автономия при овладении студентами иноязычным общением / Е.Г. Тарева // Материалы международного научно-методического симпозиума. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 7-9.

122. Тарева, Е.Г. Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций [Текст]/ Е.Г. Тарева // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. – С. 98-103.

123. Татур, Ю.Г. Проектирование образовательного процесса в вузе. Компетентностный подход. Модульная структура. Рейтинговая оценка: эксперимент, учеб. автор. программа / Ю.Г. Татур; Моск. гос. ин-т стали и сплавов (технол. ун-т); Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М., 2007. – 22 с.

124. Тер-Минасова, С.Г. Можно ли построить Вавилонскую башню? // Язык и культура в евразийском пространстве: сб. науч. статей XVI Междунар. науч. конф. / С.Г. Тер-Минасова; отв. ред. С.К. Гураль; Том. гос. ун-т. Томск, 2013. Разд. I. – С. 10-11.

125. Толковый переводоведческий словарь [Текст] / Гл.ред. Л.Л. Нелюбин. 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

126. Трофимова, Г.С. Компетентностный подход как предмет исследования в педагогике / Г.С. Трофимова // Актуальные проблемы образования в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. – Ижевск, 2003. – С. 9-11.

127. Трошева, Т. Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке (описание – повествование – рассуждение – предписание – констатация). [Электронный ресурс]. Режим доступа:

http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_2_35

128. Тульчинский, Г.Л. Смысл и гуманитарное знание // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) [Текст] / Г.Л. Тульчинский: материалы междунар. конф. (Москва, 19-21 мая 2005 г.). – М.: Первое издание, 2005.

129. Тюнников, Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля [Текст]: моногр. / Ю.С. Тюнников. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.

130. Ушакова, О.С. Программа по развитию речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2009. – 10 с.

131. Федеральные государственные стандарты ВПО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru>

132. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

133. Формановская, Н.И. Соотношение интенционального и пропорционального компонентов в высказывании [Текст] / Н.И. Формановская // Русский язык за рубежом. 2000а. № 3. – С. 42–47.

134. Формановская, Н.И. Размышления о единицах общения [Текст] / Н.И. Формановская // Русский язык за рубежом. 2000б. № 1. – С. 56–63.

135. Хайдеггер, М. Время и бытие. Статьи и выступления [Текст] / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

136. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, – 2000.

137. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, – 2004. – 384 с.

138. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

139. Чернявская, В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований [Текст] / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. / СПб. гос. ун-т экон. и фин. – СПб., 2001. – С. 11–22.

140. Чернявская, В.Е. Интертекст и интердискурс как реализация текстовой открытости [Текст] / В.Е. Чернявская // Вопросы когнитивной лингвистики; Тамб. гос. ун-т. – Тамбов, 2004. № 1. – С. 106–111.

141. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М.А. Чошанов // Педагогика. 1997. № 2. – С. 21–29.

142. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. – С. 26–30.

143. Шамов, А.Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи: моногр. [Текст] / А.Н. Шамов. – Н. Новгород: Нижегор. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2014. – 323 с.

144. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., до- раб. / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

145. Щрайдман, Т.В. Монологическое говорение переводчика в ситуациях устного последовательного одностороннего перевода [Текст] / Т.В. Щрайдман // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2010. № 6. – С. 160–170.

146. Щерба, Л.В. Избр. раб. по рус. языку [Текст] / Л.В. Щерба. – М., 1957. – 188 с.

147. Штульман, Э.А. Теоритические основы организации научно- экспериментального методического исследования / Э.А. Штульман. М., Иностранные языки в школе. 1980. № 1. – 46 с.

148. Щепилова, А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом образовании [Текст] / А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. – С. 4-12.

149. Эльконин, Б.Д. Избр. психол. тр. / Б.Д. Эльконин. – М.: Педагогика. 1989. – 560 с.

150. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

151. Alexander, R.J. Education as Dialogue: Moral and pedagogical choices for a runaway world [Text] / R.J. Alexander. York, The Hong Kong Institute of Education in conjunction with Dialogos UK. 2006.

152. Bloom, B.S. (Ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain [Text] / B.S. Bloom. New York; Toronto: Longmans, Green. 1956.

153. Campbell, C. Learning-based teaching [Text] / C. Campbell, H. Kryszewska. Oxford University Press, 2007. 126 p.

154. Deutsch Lehren Lernen 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung [Text] / M. Schart, M. Legutke. München: Klett-Langenscheidt, 2012. 199 S.

155. Deutsch Lehren Lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? [Text] / S. Ballweg, S. Drumm, B. Hufeisen. München: Klett-Langenscheidt, 2013. 197 S.

156. Deutsch Lehren Lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion [Text] / H. Funk, Ch. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise. München: Klett-Langenscheidt, 2014. 184 S.

157. From Principles to Classroom Practice Assessment of Student Achievements in Catholic Schools. Toronto Catholic District School Board [E-resource] Access:
http://www.tcdsb.org/academic_it/ntip/Assessment%20Files/PDF%20Format%20V5/2a-%20Assessment%20-%20Student%20Reflection.pdf

158. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) [Elektronische Quelle]. Zugang:
<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>
159. Grein M. Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende [Text] / M. Grein. München: Max Hueber Verlag, 2013. 96 S.
160. Kerres, Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung [Text] / Kerres. Wien: Oldenbourg, 1998.
161. Krapp A. Lernstrategien: Konzepte, Methoden, Befunde [Text] / A. Krapp. Unterrichtswissenschaft. № 21. 1993. S. 291–311.
162. Profile Deutsch [Text] / M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch. — Berlin: München: Langenscheidt KG, 2005. — 240 S.
163. Rampillon U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht [Text] / U. Rampillon. München: Max Hueber Verlag, 1985. 184 S.
164. Richards, J.C. Professional development for language teachers: strategies for teacher learning [Text] / J. C. Richards, Th. Sylvester, Ch. Farrell. Cambridge University Press, 2005. 202 p.
165. Skinner, B.F. The Technology of Teaching [Text] / B.F. Skinner. New York: Oxford University Press, 1996. 200 p.
166. Wolfrum U. Kreativ schreiben [Text] / U. Wolfrum. München: Max Hueber Verlag, 2010. 183 S.
167. Wicke, E.R. Aktiv und kreativ lernen [Text] / E.R. Wicke. München: Max Hueber Verlag, 2004. 207 S.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Стенограмма речи студента бакалавриата (языковой уровень B2)

Welche Vor- und Nachteile hat für Sie das Internet?

Man zählt das Internet zu einer der größten Erfindungen aller Zeiten. Und diese Tatsache ist nicht zu diskutieren. Mittels des Internets ist das Leben fast grenzenlos, perspektivreich und unternehmerisch geworden. Aber wie jedes Ding verfügt es über positive und negative Momente und Folgen. Was hat das Internet mitgebracht?

Auf der einen Seite stehen die Möglichkeiten frei zu handeln, in persönliche und geschäftliche Kontakte mit Menschen aus anderen Regionen zu treten, diverse Angebote zu benutzen und eigene Dienstleistungen anzubieten. Als Arbeitende kann ich auch zugeben, dass so sich die Arbeitswelt weitergebracht hat und zugänglicher z.B. für Behinderte geworden ist. Denn man braucht heute das Haus nicht zu verlassen, um irgendwelche Arbeit zu erledigen. Computer, bestimmte Apps, eine WLAN-Verbindung und du bist schon arbeitsfähig.

Auf der anderen Seite birgt das Internet viele Risiken, z.B. Datenschutzprobleme. Man stellt Fotos, Texte, eigene Dateien ins Netz, indem man eigene Privatsphäre gegen etwas Bequemlichkeit tauscht. Eine andere Gefahr besteht darin, dass die Menschen sehr oft das Realleben durch das Online-Leben ersetzen. Persönliches Treffen, Live-Kommunikation, Informationssuche anhand der Bücher werden leider seltener.

Das Internet hat unserem Leben ein noch schnelleres Tempo gegeben und uns rund um die Uhr erreichbar gemacht. Und dies halte ich für einen großen Nachteil. In diesem Zusammenhang wäre es nützlicher eine gewisse Zeit auf das Internet und alle seine Annehmlichkeiten zu verzichten. Und jeden Sommer, eine oder zwei Wochen mache ich gerade dies, lebe ohne Computer, Internet aber mit dem Handy, weil das Letzte als einziges Kommunikationsmittel mit meiner Familie doch bleibt. Darin finde ich nur das Positive. Es bleibt mehr Zeit für den Familien- und Freundeskreis und für eigene Leidenschaften: reisen, wandern, zelten usw. Da ich internet- und computerfrei im Urlaub lebe, hat das zum Glück keine Konsequenzen für meine Arbeit. Sonst wäre es sehr problematisch. Weil, falls man mit der Sprache zu tun hat und davon lebt, muss man ständig sprachlich und methodisch fit sein. Ohne Internet und Computer geht es nicht. Zu stark haben sie sich in unserem Leben verankert.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА

Направление: **Педагогическое образование**

Профиль: **Иностранный язык**

Квалификация: **бакалавр**

Пермь 2013

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ

Область профессиональной деятельности бакалавров

Область профессиональной деятельности бакалавров: образование, социальная сфера, культура.

Объекты профессиональной деятельности бакалавров:

обучение, воспитание, развитие, просвещение; образовательные системы.

Виды профессиональной деятельности бакалавров:

педагогическая, культурно-просветительская.

Задачи профессиональной деятельности бакалавров

в области педагогической деятельности:

– изучение возможностей, потребностей, достижений учащихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития;

– организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям учащихся, и отражающих специфику предметной области;

– организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач профессиональной деятельности;

– использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с использованием информационных технологий;

– осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

в области культурно-просветительской деятельности:

– изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;

– организация культурного пространства;

– разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп;

– популяризация художественных знаний в широких слоях общества.

Миссия факультета иностранных языков ПГГПУ – обеспечить качественное, доступное, современное образование как условие подготовки конкурентоспособной полилингвальной и поликультурной личности, отвечающей потребностям регионального, федерального и мирового сообщества, готовой реализовать себя в профессиональной и социальной сферах.

При этом коллектив факультета иностранных языков руководствуется следующими положениями:

■ организация целостного педагогического процесса и его ориентация на развитие структурных компонентов профессиональной культуры выпускника;

■ обеспечение междисциплинарных связей и преемственности на всех этапах обучения студентов иностранному языку.

- целостное погружение в профессиональную деятельность и формирование профессиональной мотивации и потребности к непрерывному образованию;
- внедрение современного научно-обоснованного комплекса современных образовательных технологий, соответствующих задачам формирования профессиональной компетентности будущих учителей;
- организация образовательного процесса на основе продуктивного обучения;
- формирование опыта творческой деятельности и умений самостоятельно и творчески применять знания и умения в новых, нестандартных ситуациях;
- создание условий для саморазвития, самореализации в различных видах деятельности, расширения потенциальных возможностей студента с учетом его индивидуальных особенностей;
- развитие критического мышления, позволяющего принимать адекватные решения в учебной, научно-исследовательской, профессиональной деятельности;
- создание условий для взаимодействия студентов в целях обеспечения сотрудничества в решении учебных, социальных и профессиональных задач;

Компетентностная модель (профиль)

Выпускник факультета иностранных языков (направление подготовки – 0520100 Педагогическое образование, профиль – Иностранный язык, квалификация – бакалавр) образованный, воспитанный специалист, с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, интеллектуального развития, конкурентоспособный к активной профессиональной и социальной деятельности. Он отличается высокой степенью автономии и креативности, что проявляется, в таких деловых качествах, как гибкость профессионального мышления, мобильность и адаптивность к инновационным ситуациям профессиональной деятельности, постоянное профессиональное самосовершенствование, способность работать в команде, сотрудничать с другими, брать на себя инициативу и ответственность.

Целью подготовки бакалавра образования по профилю «Иностранный язык» является **формирование и становление его профессиональной компетентности** как интегративной характеристики, определяющей его способность и готовность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных условиях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Демонстрация профессиональной компетентности выпускника факультета иностранных языков по направлению «Педагогическое образование», профилю «Иностранный язык» с квалификацией «Бакалавр» осуществляется в ходе итоговых государственных испытаний.

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ И КРИТЕРИИ ИХ ОЦЕНИВАНИЯ

Направление 44.03.01. Педагогическое образование

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Шифр и название КОМПЕТЕНЦИИ:

ДПК-1 способность владеть иностранным языком для осуществления профессиональной деятельности, готовность использовать его как средство межличностного, межкультурного и профессионального общения

Содержание

Планируемые результаты обучения (показатели освоения компетенции)	Критерии оценивания результатов обучения			
	Компетенция не сформирована	Базовый уровень сформированности компетенции		Повышенный уровень сформированности компетенции
	Оценка «неудовлетворительно»	Оценка «удовлетворительно»	Оценка «хорошо»	Оценка «отлично»
ЯЗЫКОВОЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНЦИИ				
<p>ЗНАТЬ: элементы языкового материала в фонетике:</p> <ul style="list-style-type: none"> • отдельные звуки • звуки в слове • звуки в связной речи • ударение в словах • ритм и ударение в потоке речи • интонационные модели • способы письменной фиксации <p>Код 3 1 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие знаний Фрагментарные знания элементов языкового материала в фонетике</p>	<p>Общие, но не структурированные знания элементов языкового материала в фонетике</p>	<p>Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания элементов языкового материала в фонетике</p>	<p>Сформированные структурированные знания элементов языкового материала в фонетике</p>

<p>элементы языкового материала <u>в лексике</u>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формальные признаки слова 2. аспекты значения 3. сочетаемость 4. словообразование (структура слова, модели словообразования); <ul style="list-style-type: none"> • типология: стилистически-нейтральная лексика, фоновая лексика, включающая ономастическую лексику - собственные имена (антропонимы, топонимы), фразеологизмы, пословицы; безэквивалентная лексика (реалии); интернационализмы <p>Код 3 2 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие знаний Фрагментарные знания</p> <p>элементов языкового материала в лексике.</p>	<p>Общие, но не структурированные знания</p> <p>элементов языкового материала в лексике</p>	<p>Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания</p> <p>элементов языкового материала в лексике</p>	<p>Сформированные структурированные знания</p> <p>элементов языкового материала в лексике.</p>
<p>элементы языкового материала <u>в грамматике</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование 	<p>Отсутствие знаний Фрагментарные знания</p> <p>элементов языкового материала в</p>	<p>Общие, но не структурированные знания</p> <p>элементов языкового материала в грам-</p>	<p>Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания</p> <p>элементов</p>	<p>Сформированные структурированные знания</p> <p>элементов языкового</p>

<ul style="list-style-type: none"> • конструкции • аспекты значения • употребление <p>Код 3 3 (ДПК-1)</p>	грамматике	матике	языкового материала в грамматике.	материала в грамматике.
<p>элементы языкового материала в <u>орфографии</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • правила правописания • правила пунктуации <p>Код 3 4 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие знаний Фрагментарные знания элементов языкового материала в орфографии</p>	<p>Общие, но не структурированные знания элементов языкового материала в грамматике.</p>	<p>Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания элементов языкового материала в грамматике</p>	<p>Сформированные структурированные знания элементов языкового материала в орфографии</p>
<p>УМЕТЬ: оперировать знаниями элементов фонетики</p> <p>КОД У 1 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие умений оперировать знаниями элементов фонетики, студент допускает многочисленные фонетические ошибки, искажающие смысл высказывания, при производстве речи.</p>	<p>Частично освоенное умение оперировать знаниями элементов фонетики. Студент допускает большое количество фонетических ошибок, искажающих смысл высказывания, при производстве речи,</p>	<p>В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение оперировать знаниями элементов фонетики. Студент допускает небольшое количество фонетических ошибок, не искажающих смысл высказывания, при производстве речи.</p>	<p>Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение оперировать знаниями элементов фонетики. Студент практически не делает фонетических ошибок при производстве речи.</p>

<p>УМЕТЬ: оперировать знаниями элементов лексики КОД У 2 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие умений оперировать знаниями элементов лексики. Студент допускает многочисленные лексические ошибки, искажающие смысл высказывания, при производстве речи, лексика не соответствует необходимому уровню и заданному объему.</p>	<p>Частично освоенное умение оперировать знаниями элементов лексики, студент допускает большое количество лексических ошибок, искажающих смысл высказывания. Использует лексику необходимого уровня в ограниченном объеме.</p>	<p>В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение оперировать знаниями элементов лексики, студент допускает небольшое количество лексических ошибок, не искажающих смысл высказывания. Использует лексику необходимого уровня в заданном объеме при производстве речи.</p>	<p>Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение оперировать знаниями элементов лексики, студент практически не делает лексических ошибок. Использует лексику необходимого уровня в заданном объеме при производстве речи.</p>
<p>УМЕТЬ: оперировать знаниями элементов грамматики КОД У 3 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие умений оперировать знаниями элементов грамматики. Студент допускает многочисленные грамматические ошибки, искажающие смысл высказывания. Грамматические структуры не соответствуют заданному уровню.</p>	<p>Частично освоенное умение оперировать знаниями элементов грамматики, студент допускает большое количество грамматических ошибок, искажающих смысл высказывания. Использует грамматику необходимого уровня в ограниченном объеме при производстве</p>	<p>В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение оперировать знаниями элементов грамматики, студент допускает небольшое количество лексических ошибок, не искажающих смысл высказывания. Использует грамматику необходимого уровня в за-</p>	<p>Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение оперировать знаниями элементов грамматики, студент практически не допускает грамматических ошибок. Использует грамматику необходимого уровня в заданном объеме при производстве речи.</p>

		речи.	данном объеме при производстве речи.	
УМЕТЬ: оперировать знаниями элементов орфографии КОД У 4 (ДПК-1)	Отсутствие умений оперировать знаниями элементов орфографии. Студент допускает многочисленные орфографические ошибки, искажающие смысл высказывания.	Частично освоенное умение оперировать знаниями элементов орфографии, студент допускает большое количество орфографических ошибок, искажающих смысл высказывания.	В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение оперировать знаниями элементов орфографии, студент допускает не большое количество орфографических ошибок, не искажающих смысл высказывания.	Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение оперировать знаниями элементов орфографии, студент практически не допускает орфографических ошибок.
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНЦИИ				
ЗНАТЬ: национально-культурные особенности страны изучаемого языка (географические, исторические, экономические, политические сведения о стране изучаемого языка, о духовных ценностях, культурных традиций, достопримечательностей, памятников духовной и материальной культуры, в том числе у	Отсутствие знаний Фрагментарные знания национально-культурных особенностей страны изучаемого языка	Общие, но не структурированные знания национально-культурных особенностей страны изучаемого языка	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания национально-культурных особенностей страны изучаемого языка	Сформированные структурированные знания национально-культурных особенностей страны изучаемого языка

<p>представителей разных этнических групп, знания об особенностях национального характера и национального менталитета, этических норм поведения, моделей поведения)</p> <p>Код 3 4 (ДПК-1)</p>				
<p>ЗНАТЬ: лексические единицы с национально-культурной семантикой, языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов, экстралингвистические средства общения</p> <p>Код 3 5 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие знаний Фрагментарные знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и стилистической дифференциации языковых единиц, а также экстралингвистических средств общения</p>	<p>Общие, но не структурированные знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и стилистической дифференциации языковых единиц, экстралингвистических средств общения</p>	<p>Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и стилистической дифференциации языковых единиц, экстралингвистических средств общения</p>	<p>Сформированные структурированные знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и стилистической дифференциации языковых единиц, экстралингвистических средств общения</p>
<p>УМЕТЬ: оперировать знаниями, касающимися исторических, географических, экономических, политических реалий стран</p>	<p>Отсутствие умений оперировать социокультурными знаниями в устной и письменной коммуникации, сопоставлять</p>	<p>Частично освоенное умение оперировать социокультурными знаниями в устной и письменной коммуникации,</p>	<p>В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение оперировать социокультурными знаниями в уст-</p>	<p>Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение оперировать социокультурными знаниями в уст-</p>

<p>изучаемого языка в устной и письменной иноязычной речи, находить сходства и различия между фактами культуры (традициями, ценностями, образом жизни), присущими культуре своей страны и стран изучаемого языка</p> <p>КОД У 5 (ДПК-1)</p>	<p>и сравнивать факты культуры, присутствующие культуре своей страны и стран изучаемого языка</p>	<p>сопоставлять и сравнивать факты культуры, присутствующие культуре своей страны и стран изучаемого языка</p>	<p>ной и письменной коммуникации, сопоставлять и сравнивать факты культуры, присутствующие культуре своей страны и стран изучаемого языка</p>	<p>ной и письменной коммуникации, сопоставлять и сравнивать факты культуры, присутствующие культуре своей страны и стран изучаемого языка</p>
<p>УМЕТЬ: распознавать и применять лексические единицы с национально-культурной семантикой, лексические единицы принадлежащие к различным регистрам речи, в ситуациях межкультурного общения</p> <p>КОД У 6 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие умений распознавать и применять лексические единицы с национально-культурной семантикой, стилистически дифференцированные лексические единицы</p>	<p>Частично освоенное умение распознавать и применять лексические единицы с национально-культурной семантикой, стилистически дифференцированные лексические единицы</p>	<p>В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение распознавать и применять лексические единицы с национально-культурной семантикой, стилистически дифференцированные лексические единицы</p>	<p>Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение распознавать и применять лексические единицы с национально-культурной семантикой, стилистически дифференцированные лексические единицы</p>
ДИСКУРСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНЦИИ				
<p>ЗНАТЬ: основные типы устного дискурса; стратегии эффективного взаимодействия; вербальные и не-</p>	<p>Отсутствие знаний Фрагментарные знания элементов, типов и стратегий организации устного</p>	<p>Общие, но не структурированные знания элементов, типов и стратегий организации устного</p>	<p>Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания элементов, типов и стратегий</p>	<p>Сформированные структурированные знания элементов, типов и стратегий органи-</p>

вербальные средства (стратегии) восстановления взаимодействия в случае сбоя Код 3 6 (ДПК-1)	дискурса	дискурса	организации устного дискурса	зации устного дискурса
ЗНАТЬ: основные стратегии извлечения информации из печатного иноязычного текста Код 3 7 (ДПК-1)	Отсутствие знаний Фрагментарные знания стратегии извлечения информации из печатного текста	Общие, но не структурированные знания стратегии извлечения информации из печатного текста	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания стратегии извлечения информации из печатного текста	Сформированные структурированные знания стратегии извлечения информации из печатного текста
ЗНАТЬ: основные стратегии извлечения информации из звучащего иноязычного текста Код 3 8 (ДПК-1)	Отсутствие знаний Фрагментарные знания стратегии извлечения информации из звучащего текста	Общие, но не структурированные знания стратегии извлечения информации из звучащего текста	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания стратегии извлечения информации из звучащего текста	Сформированные структурированные знания стратегии извлечения информации из звучащего текста
ЗНАТЬ: основные типы и стратегии создания письменного иноязычного текста Код 3 9 (ДПК-1)	Отсутствие знаний Фрагментарные знания типов и стратегий создания письменного текста	Общие, но не структурированные знания типов и стратегий создания письменного текста	Сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания типов и стратегий создания письменного текста	Сформированные структурированные знания типов и стратегий создания письменного текста
УМЕТЬ: Устно высказываться в соответствии с коммуникативной задачей КОД У 7	Отсутствие умений устно высказываться в соответствии с коммуникативной задачей	Частично освоенное умение устно высказываться в соответствии с коммуникативной зада-	В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение устно высказываться в	Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение устно высказываться в

(ДПК-1)		чей	соответствии с коммуникативной задачей	соответствии с коммуникативной задачей
УМЕТЬ: логично и целостно оформлять устное высказывание КОД У 8 (ДПК-1)	Отсутствие умений логично и целостно оформлять устное высказывание	Частично освоенное умение логично и целостно оформлять устное высказывание	В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение логично и целостно оформлять устное высказывание	Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение логично и целостно оформлять устное высказывание
УМЕТЬ: извлекать информацию из печатного иноязычного текста КОД У 9 (ДПК-1)	Отсутствие умений извлекать информацию из печатного иноязычного текста	Частично освоенное умение извлекать информацию из печатного иноязычного текста	В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение извлекать информацию из печатного иноязычного текста	Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение извлекать информацию из печатного иноязычного текста
УМЕТЬ: извлекать информацию из звучащего иноязычного текста КОД У 10 (ДПК-1)	Отсутствие умений извлекать информацию из звучащего иноязычного текста	Частично освоенное умение извлекать информацию из звучащего иноязычного текста	В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение извлекать информацию из звучащего иноязычного текста	Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение извлекать информацию из звучащего иноязычного текста
УМЕТЬ: письменно высказываться в соответствии с коммуникативной задачей КОД У 11 (ДПК-1)	Отсутствие умений письменно высказываться в соответствии с коммуникативной задачей	Частично освоенное умение письменно высказываться в соответствии с коммуникативной задачей	В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение письменно высказываться в соответствии с коммуникативной зада-	Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение письменно высказываться в соответствии с коммуникативной

			чей	задачей
<p>УМЕТЬ: логично и целостно оформлять письменное высказывание</p> <p>КОД У 12 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие умений логично и целостно оформлять письменное высказывание</p>	<p>Частично освоенное умение логично и целостно оформлять письменное высказывание</p>	<p>В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение логично и целостно оформлять письменное высказывание</p>	<p>Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение логично и целостно оформлять письменное высказывание</p>
<p>УМЕТЬ: письменно и устно высказываться, эквивалентно высказыванию на исходном языке с использованием норм лексики и грамматики</p> <p>КОД У 13 (ДПК-1)</p>	<p>Отсутствие умений письменно и устно высказываться, эквивалентно высказыванию на исходном языке с использованием норм лексики и грамматики</p>	<p>Частично освоенное умение письменно и устно высказываться, эквивалентно высказыванию на исходном языке с использованием норм лексики и грамматики</p>	<p>В основном освоенное, применяемое в стандартных ситуациях умение письменно и устно высказываться, эквивалентно высказыванию на исходном языке с использованием норм лексики и грамматики</p>	<p>Полностью освоенное, применяемое в различных ситуациях умение письменно и устно высказываться, эквивалентно высказыванию на исходном языке с использованием норм лексики и грамматики</p>
<p>ВЛАДЕТЬ: фонетическим, лексико-грамматическим, орфографическим материалом для осуществления профессиональной деятельности</p> <p>КОД В 1 (ДПК-1)</p>	<p>Не способен осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке</p>	<p>Допускает многочисленные ошибки, в том числе препятствующие осуществлению профессиональной деятельности</p>	<p>Допускает отдельные ошибки, в том числе препятствующие осуществлению профессиональной деятельности</p>	<p>Допускает незначительные нарушения нормативной речи, не препятствующие осуществлению профессиональной деятельности</p>

<p>ВЛАДЕТЬ: социокультурным материалом для осуществления профессиональной деятельности</p> <p>КОД В 2 (ДПК-1)</p>	<p>Не владеет социокультурным материалом для осуществления профессиональной деятельности</p>	<p>Частично владеет социокультурным материалом для осуществления профессиональной деятельности</p>	<p>В основном владеет социокультурным материалом для осуществления профессиональной деятельности</p>	<p>Полностью владеет социокультурным материалом для осуществления профессиональной деятельности</p>
<p>ВЛАДЕТЬ: Продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности для осуществления профессиональной деятельности</p> <p>КОД В 3 (ДПК-1)</p>	<p>Не владеет продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности для осуществления профессиональной деятельности</p>	<p>Частично владеет продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности для осуществления профессиональной деятельности</p>	<p>В основном владеет продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности для осуществления профессиональной деятельности</p>	<p>Полностью владеет продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности для осуществления профессиональной деятельности</p>

Примечания:

*Категории «знать», «уметь», «владеть» применяются в значениях:

«знать» – воспроизводить и объяснять учебный материал с требуемой степенью научной точности и полноты.

«уметь» – решать типичные задачи на основе воспроизведения стандартных алгоритмов решения;

«владеть» – решать усложненные задачи на основе приобретенных знаний, умений и навыков, с их применением в нетипичных ситуациях, формируясь в процессе получения опыта деятельности.

Analyse der Zuhörer

1. Was möchten Sie bei diesen Zuhörern erreichen?

Hauptziele: _____

Nebenziele: _____

Rückzugsziele: _____

2. Welche themenbezogenen Merkmale haben Ihre Zuhörer?

a) Was wissen Sie über das Thema bereits?

kennen sich gut aus	allgemeine Informationen	nur wenig	gar nichts	mir unbekannt
---------------------	--------------------------	-----------	------------	---------------

b) Welche Einstellung haben Sie zum Thema?

außerordentlich positiv	positiv	neutral	leicht negativ	sehr negativ
-------------------------	---------	---------	----------------	--------------

3. Welche Gründe können Sie bewegen, daran teilnehmen?

4. Welche allgemeinen Werte haben meine Zuhörer?

a) Geschäftliche Beziehungen zu Ihnen: _____

b) Wie lange bestehen die Beziehungen?

sehr kurz	weniger als 1 Jahr	mehr als 1 Jahr	ich weiß nicht
-----------	--------------------	-----------------	----------------

c) Wie gut kennen sie sich im Fachvokabular aus?

gut	wenig	gar nicht
-----	-------	-----------

5. Welche Methoden und Informationen versprechen bei diesen Zuhörern Erfolg?

z.B. streng sachliche Informationen

vorteilsbezogene Informationen

Zahlenvergleich

Beispiele

Sonstige _____

6. Welche Informationen, Methoden und Verhaltensweise sollte ich bei diesem Zuhörerkreis vermeiden?

Argumentation – Redemittel

Beim Argumentieren verwendet man eine nüchterne und begründende Sprache. Floskeln und Phrasendrescherei sind zu vermeiden!

A) Verwenden Sie differenzierte Redemittel für Ihre Argumente!

Für den Aufbau von fünfteiligen Argumenten können Sie folgende Redemittel einsetzen:

Behauptung	<ul style="list-style-type: none"> •Ich bleibe dabei, dass ... •Eine Ursache liegt in der ... •Es kann allgemein festgestellt werden, dass ...
Begründung	<ul style="list-style-type: none"> •Ich sehe den Grund für ... in ... •Eine Ursache liegt in der ... •Dies kann auf ... zurückgeführt werden.
Verstärkung	<ul style="list-style-type: none"> •Ich möchte besonders betonen, dass ... •Hervorzuheben ist vor allem ... •Dies ist insbesondere wegen ... zentral.
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> •Ich beziehe mich auf ... •Verwiesen werden sollte auch auf ... •Dies kann man bei ... nachlesen.
Schlussfolgerung	<ul style="list-style-type: none"> •Ich möchte zu folgendem Schluss kommen ... •Abschliessend kann festgehalten werden, dass ... •Dies führt uns zur Konklusion, dass ...

B) Setzen Sie Überleitungen zwischen Gedanken und Sätzen ein!

Aneinander reihend

- ⇒ Ein weiterer Gesichtspunkt ist ...
- ⇒ Ähnliches gilt für ...
- ⇒ Vor allem aber ist zu sehen, dass ...
- ⇒ Weiterhin sind ...
- ⇒ Zudem ist in Betracht zu ziehen, dass ...
- ⇒ Darüber hinaus muss sollte ...
- ⇒ Ebenso nachteilig ist ...
- ⇒ Hinzu kommt noch ...
- ⇒ Zusätzlich sollte man daran denken, dass ...
- ⇒ Eine weitere Ursache ist ...
- ⇒ Nicht ausser Acht gelassen werden darf ...
- ⇒ Nicht zuletzt ist zu bedenken, dass ...

Einschränkend

- Trotz all dieser Nachteile ...
- Allerdings muss man auch sehen, dass ...
- Zu beachten ist dabei jedoch ...
- Gewiss hat diese Sichtweise eine Berechtigung, aber ...
- Zugegeben spricht einiges dafür, dennoch ...
- Zwar hat dieses Argument eine gewisse Beweiskraft, trotzdem ...
- Andererseits sollte man auch einsehen, dass ...
- Dagegen könnte jedoch ins Feld geführt werden, dass ...
- Hingegen müsste noch berücksichtigt werden, dass ...
- Obschon Vorbehalte bestehen, darf gleichwohl nicht vergessen werden, dass ...

Gegensätzlich

- Im Gegensatz dazu ...
- Im Unterschied zu ...
- Konträr zu ...
- Verschieden von ...
- Entgegen der generellen Ansicht, bin ich der Meinung, dass ...
- Keinesfalls teile ich die Auffassung, dass ...
- Unter keinen Umständen darf ...
- Dagegen spricht eindeutig, dass ...
- Es besteht keine Übereinstimmung von ...
- Dies differiert komplett von ...

C) Vermeiden Sie Wiederholungen und suchen Sie nach Synonymen!

Eventuell ist anstatt ...

auch ... möglich.

- | | |
|-----------------------|---|
| ➤ Einfall | Gedanke, Idee, Eingebung, Intuition |
| ➤ Begeisterung | Leidenschaft, Enthusiasmus, Feuer |
| ➤ Grund | Motiv, Ursache, Veranlassung |
| ➤ Aspekt | Gesichtspunkt, Blickwinkel, Perspektive |
| ➤ Argument | Standpunkt, Begründung, Überlegung |
| ➤ Argumentation | Beweisführung, logische Ableitung |
| ➤ Problem | Schwierigkeit, Streitsache, Frage |
| ➤ Überzeugung | Dafürhalten, Gewissheit, Dogma |
| ➤ Vorteil | Gewinn, Nutzen, Profit |
| ➤ Nachteil | Verlust, Schaden, Einschränkung |
| ➤ Schlussfolgerung | Konklusion, Ergebnis, Synthese |
|
 | |
| ➤ man | jeder, der Einzelne, alle, wir
das Individuum, das Subjekt
es kann festgehalten werden, dass
kein Mensch wird bestreiten, dass |
|
 | |
| ➤ überzeugend | plausibel, einleuchtend, stichhaltig,
schlagkräftig, beweiskräftig |
| ➤ zweifelhaft | fragwürdig, ungewiss, diskutierbar,
bedenklich, unsicher |
|
 | |
| ➤ Meiner Meinung nach | ich schätze, ich finde, ich bin überzeugt
meine Ansicht, Auffassung, Idee |

Beschreibung von Tabellen und Grafiken

1. Thema

- ▶ Das Diagramm | zeigt ...
- ▶ Die Grafik | stellt ... dar.
- ▶ Die Tabelle | gibt / liefert Information über ...
- ▶ Das Schaubild
- ▶ In der Grafik geht es um ...

2. Datenquellen

- ▶ Der Tabelle / dem Diagramm liegt eine Umfrage des *Instituts für Meinungsforschung* zugrunde.
- ▶ Die Daten beruhen auf einer Fragebogenauswertung der Forschungsgruppe XY.
- ▶ Die Daten stammen von ...
- ▶ Die Quelle des Schaubilds ist ...

3. Ordnungsprinzipien von Tabellen und Diagrammen

- | | | | |
|-------------------|----|-------------------------|----------|
| ▶ gegliedert sein | in | ▶ alphabetisch | geordnet |
| ▶ eingeteilt sein | | ▶ nach (der) Häufigkeit | |
| ▶ unterteilt sein | | ▶ nach der Rangfolge | |
| | | ▶ nach Prozentwerten | |
| | | ▶ nach der Höhe | |
| | | ▶ nach der Dauer | |
| | | ▶ nach dem Jahr | |

4. Werte-Bereiche

- ▶ A **beläuft sich auf** (+ A) / **beträgt** 12.
- ▶ A **beträgt** durchschnittlich / im Durchschnitt / circa / fast / gut / knapp / rund 50%.
- ▶ A **weist** die geringste / höchste / niedrigste Anzahl an Birnen **auf**.
- ▶ A **verzeichnet** den geringsten/ höchsten/ niedrigsten Wert / Anteil an Äpfeln.
- ▶ In der Kategorie 3 **tritt** das Phänomen P überdurchschnittlich **auf**.
- ▶ In der Gruppe 2 **herrscht** eindeutig ... **vor**.
- ▶ Durchschnittlich 10 € pro Tag entfallen auf das Mittagessen.

5. Reihenfolge

- ▶ An erster/ zweiter ... / letzter Stelle steht A.
- ▶ Auf dem ersten Platz steht A.

- ▶ Den ersten Platz belegt A.
- ▶ Die zweite Stelle nimmt B ein.
- ▶ Dann / Danach folgt C mit einem Wert von 12
- ▶ Das Schlusslicht bildet Z.

6. Entwicklungen



- | | | |
|---------------|----------------|---|
| ▶ ansteigen | ▶ sinken | von [Ausgangswert] & auf [Zielwert] &
um [Differenz] |
| ▶ zunehmen | ▶ abnehmen | |
| ▶ s erhöhen | ▶ s vermindern | |
| ▶ s vermehren | ▶ s verringern | |
- ▶ Der Wert für C stieg im Zeitraum von 1990 bis 1991 um 5 von 3 auf 8.
 - ▶ A ist von 1991 bis 1992 um 3 auf 4 gesunken.
 - ▶ Der Anstieg von H beträgt 22%.
 - ▶ A nahm gleichmäßig / kontinuierlich / langsam immer mehr ab / zu.

7. Vergleiche

- | | |
|-----------------------|--------------------------------------|
| ▶ Im Vergleich zu A | liegt B deutlich über dem Normalmaß. |
| ▶ Verglichen mit A | |
| ▶ Gegenüber A | |
| ▶ Im Gegensatz zu A | |
| ▶ Im Unterschied zu A | |
- ▶ Während A um ... stieg, sank B um ...
 - ▶ A hat sich gegenüber B verdoppelt / verdreifacht etc.
 - ▶ In der Gruppe 1 liegen A und B signifikant vor C.
 - ▶ Je höher A ... desto geringer B.
 - ▶ Je mehr A sank / stieg, desto mehr nahm B zu / ab.

8. Ergebnisse (Auswertung)

- ▶ Mit / In der Abbildung / Grafik / dem Schaubild soll gezeigt werden, dass ...
- ▶ Wie die Tabelle zeigt, ...
- ▶ Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass ...
- ▶ Aus Tabelle / Schaubild / Zeile / Spalte x ergibt sich / geht hervor, dass ...
- ▶ Die Verteilung der Werte für die einzelnen Gruppen / Kategorien ist äußerst uneinheitlich.
- ▶ Als Haupttendenz lässt sich ... feststellen / erkennen.
- ▶ Es lässt sich eine deutliche / klare / eindeutige Tendenz in Richtung ... erkennen.

Was mich betrifft, habe ich in dieser Frage kleine / große Erfahrung.	– что касается меня, то у меня в этом вопросе маленький / большой опыт.
Leider oder zum Glück habe ich in dieser Frage kleine / große Erfahrung. Da ich oft/ nicht oft / selten/ immer/ regelmäßig / nie,	- к сожалению, или счастью у меня в этом вопросе маленький / большой опыт. Т.к. я часто / редко/ всегда/ постоянно / никогда ...
Dieses Thema liegt mir (nicht) nah, weil ich ...	– Эта тема мне близка, т. к. я ...
Meiner Meinung nach ist dieses Thema sehr interessant / aktuell / wichtig. Denn es betrifft jeden und jede.	– по-моему мнению эта тема интересная / актуальная / важная. Т. к. она касается каждого и каждую.
Ich habe zu diesem Problem keine eindeutige Meinung. Das ist damit verbunden, dass ich ...	- По этой проблеме у меня нет однозначного мнения. Это связано с тем, что я ...
Ich würde dieses Problem zu wichtigsten zählen.	– Я отнес бы эту проблему к самым важным.
In meinem Land wird dieses Thema/ dieses Problem viel diskutiert.	– В моей стране эту тему часто обсуждают.
In meinem Land bespricht man dieses Problem auf jedem Schritt und Tritt.	– В моей стране эта проблема обсуждается на каждом шагу.
Ich zähle das zu Herkulesaufgaben.	Я отношу это к очень тяжелым заданиям
Das spielt eine große Rolle / Hauptrolle / kleine Rolle in unserem Leben.	– Это играет большую роль / главную роль / маленькую роль в моей стране.
Das ist nützlich / nicht nützlich/ notwendig / nicht notwendig / langweilig/ spannend.	– Это полезно (нужно) / не полезно (не нужно) / необходимо / скучно/ увлекательно.
Für unsere Gesundheit ist das sehr schlecht / gut. Darum muss man ...	- Для нашего здоровья это очень плохо / очень хорошо. Поэтому нужно ...
Das schadet der Gesundheit. Deswegen ist es viel besser,	– Это вредит здоровью. Поэтому намного лучше, ...
Infolgedessen muss man/ kann man ...	- Вследствие чего нужно/ можно ...
Unabhängig davon werde ich weiter ...	Независимо от этого я буду дальше ...
Trotzdem möchte ich betonen, dass ...	- Несмотря на это я хотел бы подчеркнуть, что
Dabei muss ich sagen, dass ...	При этом я должен сказать, что ...
Es ist bekannt, dass ... -	Известно, что ...
Ohne Zweifel ...	- Без сомнения
Wie Sie wissen,	– Как Вы знаете, ...
Ich bin überzeugt, dass	– Я убежден, что
In diesem Zusammenhang ist es notwendig Folgendes zu sagen.	– В связи с этим необходимо сказать следующее.
Am Ende möchte ich noch mal meine Position betonen.	– В конце я хотел бы еще раз подчеркнуть свою позицию.
Ich möchte ein Beispiel anführen.	– Я бы хотел привести пример.
Ich möchte ein Zitat anführen.	– Я бы хотел привести цитату.