

*На правах рукописи*

ПОПОВА Нина Васильевна

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА  
ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА  
(на примере дисциплины *Иностранный язык*)**

13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования

Автореферат диссертации на соискание учёной степени  
доктора педагогических наук

Санкт-Петербург - 2011

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор  
Акопова Мария Алексеевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор  
Ерёмин Юрий Владимирович

доктор филологических наук, профессор  
Баева Галина Андреевна

доктор педагогических наук, профессор  
Есаулова Марина Борисовна

Ведущая организация: Карельская государственная педагогическая академия

Защита состоится 27 марта 2012 года в 16 часов на заседании диссертационного совета Д 212.229.28 при Санкт-Петербургском государственном политехническом университете по адресу 195220, Санкт-Петербург, Гражданский пр., д.28, ауд.328.

С диссертацией можно ознакомиться в Фундаментальной библиотеке СПбГПУ.

Автореферат диссертации доступен на официальном сайте СПбГПУ (<http://www.spbstu.ru/>) и на официальном сайте ВАК Министерства образования и науки (<http://vak.ed.gov.ru/>).

Автореферат разослан 25 февраля 2012 года.

Ученый секретарь диссертационного совета

А.И.Сурыгин

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

### Актуальность исследования

Современный период развития российского высшего образования характеризуется обновлением всех его аспектов, отражающих изменения культуры, науки и техники и ориентированных на использование достижений информатизации общества и развитие новых наукоемких технологий. Становится все более очевидной интеграция образования, науки и производства, включая связи научных исследований с образовательным процессом. Проведение реформы в сфере высшего образования отражает вхождение России в мировое образовательное пространство и нацелено на создание оптимальных условий для формирования целостной личности выпускника, компетентного не только в своей профессиональной сфере, но и в смежных дисциплинарных областях знаний.

В Национальной доктрине образования РФ (2000-2025 гг.) отмечается необходимость обеспечения преемственности всех уровней и ступеней образования, хотя на практике дидактические условия подготовки бакалавров и магистров еще не достаточно согласованы, и междисциплинарный подход к проектированию целостного учебного процесса еще только начинает приходить на смену традиционному предметно-дисциплинарному подходу. Заложенные в указанном регламентирующем документе такие параметры учебного процесса как вариативность образовательных программ, создание программ, реализующих информационные технологии в образовании, еще только предстоит превратить в жизнь.

Всестороннее рассмотрение происходящих в настоящее время интегративных процессов является, на наш взгляд, весьма перспективным для формирования целостности профессионального мышления современных бакалавров и магистров. Развитие обобщенных представлений в профессиональной сфере помогает выпускникам лучше в ней ориентироваться и является предпосылкой для более продуманного выбора дальнейшего образовательного маршрута. Поскольку отмечаемые многими исследователями интегративные тенденции в высшем образовании – это многомерное и многоуровневое явление, которое сложно охватить в рамках одной исследовательской работы, представляется логичным сосредоточиться прежде всего на рассмотрении прикладного аспекта интеграции, а именно на междисциплинарных связях (МДС), формируемых на основе одной из важнейших дисциплин гуманитарной направленности высшего профессионального образования, а именно, дисциплины *иностранный язык*.

Обучение иностранному языку в современном многопрофильном вузе приобретает особую актуальность в связи с расширяющимися возможностями профессионального общения выпускников со своими зарубежными коллегами как отражение проводимого в настоящее время согласования Российских и Европейских программ подготовки бакалавров и магистров. Состоявшееся уже вхождение России в Болонский процесс является предпосылкой для конвергенции существующих в наших странах образовательных систем и концепций на базе развития новых образовательных технологий, неразрывно связанных с достижениями компьютерной лингводидактики. Соединение существующего в

методике преподавания иностранных языков лингводидактического обеспечения учебного процесса с использованием новых компьютерных технологий является основным средством формирования современных интегративных компетенций на основе междисциплинарного синтеза указанных аспектов.

Именно достижения компьютерной лингводидактики обеспечивают действенность междисциплинарной парадигмы на современном этапе, Междисциплинарная парадигма, как совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов по теории МДС, полностью соответствует принятым в настоящее время Федеральным государственным стандартам (ФГОС) третьего поколения. Развиваясь в русле общего процесса интеграции в сфере образования, междисциплинарная парадигма не противоречит основополагающим положениям компетентностного подхода, который стал основой современного этапа развития высшего образования. Междисциплинарная парадигма в вузовском учебном процессе является объединяющим фактором для преподавателей и обеспечивает преемственность и целостность обучения с учетом взаимодействия содержательных и процессуальных компонентов задействованных дисциплин.

Дидактическими формами воплощения междисциплинарной парадигмы и создания интегративной основы обучения в высшей школе могут быть междисциплинарные модули или учебники и учебные пособия, в лингводидактическом аппарате которых имеются учебные задания по актуализации междисциплинарного взаимодействия.

Создание модели современного вузовского учебника по иностранному языку нового поколения с использованием элементов компьютерной обучающей среды (КОС) в его лингводидактическом аппарате представляется весьма актуальным. Несмотря на то, что обычные учебники по иностранному языку хорошо себя зарекомендовали, наличие в них только двух когнитивных составляющих – общепрофессиональной и иноязычной – обедняет познавательный потенциал современного студента, который хорошо владеет компьютерными технологиями, но вынужден изучать иностранный язык в вузе только в бумажном формате основного «двумерного» учебника.

Актуальность проблемы исследования междисциплинарных связей в высшей школе, которая будет практически реализована в создании междисциплинарных модулей, а также в модели вузовского учебника по иностранному языку нового поколения, состоит не только в обеспечении повышения качества Российского образования. Междисциплинарный подход к проектированию учебного процесса способствует также созданию научно-методической базы для развития Российского образования в контексте Болонской конвенции, ориентированной на общую интеграцию. Формируемые при внедрении междисциплинарного подхода интегративные компетенции помогут выпускникам наших вузов стать полноправными участниками международных научных форумов.

**Концептуальной основой** создаваемой нами методологии преподавания иностранных языков с учетом актуализации междисциплинарных связей в учебном процессе является оптимальный на данном этапе развития высшей

школы компетентностный подход. В терминах данного подхода представляется возможным описать, классифицировать и оценить сформированность развиваемых нами полидисциплинарных интегративных компетенций обучающихся. Эти компетенции способствуют дополнению и углублению профилирующей для дисциплины «иностранный язык» профессиональной коммуникативной компетенции. Кроме этого, компетентностный подход, который лег в основу ФГОСов всех направлений подготовки, является для нас критериальным при моделировании учебника нового поколения, созданного нами в рамках проведенного исследования.

Междисциплинарные связи являются в настоящее время особенно актуальными для проектирования учебного процесса в формате компетентностного подхода, поскольку формирование поставленных во главу угла компетенций во всех ФГОСах может осуществляться не одной, а несколькими дисциплинами рабочего учебного плана (РУП) основной образовательной программы (ООП). Междисциплинарный синтез знаний, умений и навыков обучающихся является также необходимым в связи с тем, что бакалаврские программы всех направлений подготовки становятся более практико-ориентированными, более интерактивными, при общем снижении количества часов на лекционные курсы. Таким образом, принятые в 2010 году ФГОСы, ориентированные на формирование компетенций как результатов обучения, создают дидактические условия для развития междисциплинарного подхода к проектированию учебного процесса.

Междисциплинарные связи являются, фактически, прикладным аспектом происходящих в сфере образования интеграционных процессов. Проблема интеграции в педагогических науках исследовалась в работах Митусовой О.А., Воронина В.Н., Васильевой С.В. и других исследователей. При всем многообразии исследований интеграционных процессов на современном этапе, нужно отметить, что многие работы слишком теоретизированы и весьма далеки от реального учебного процесса в условиях вуза.

Тема междисциплинарных (межпредметных) связей как таковая в целом хорошо исследована, особенно применительно к обучению в средней школе, что отражено в монографиях Федорца Г.Ф., Максимовой В.Н., Махмутова М.И. и Шакирзянова А.З., Федоровой В.Н. и многих других научных трудах. Однако при анализе существующей литературы становится очевидным, что наиболее тщательно исследованы бинарные МДС смежных естественнонаучных дисциплин, таких, как биология, физика, химия, физическая география, в то время как МДС на базе иностранного языка исследованы в меньшей степени.

Что касается обучения в высшей школе, то нужно отметить недостаточность исследований МДС в современном многопрофильном вузе. Бинарные МДС между двумя смежными дисциплинами в высшей школе исследовались в работах Бурмиловой С.Ю., Еремеевской И.Д., Кириченко И.И. Маловичко Р.И. и других исследователей на основе информатики, географии и других дисциплин, использовавшихся в качестве интегративного базиса для построения МДС в учебном процессе. Поскольку эти работы, при всей их общей значимости для нашего исследования, не охватывают всей многообразной тематики МДС на

базе дисциплины *иностранный язык*, их необходимо продолжить в полном соответствии с такой важнейшей парадигмой современной сферы образования как использование информационных технологий (ИТ) в вузовском учебном процессе.

Междисциплинарное проектирование учебного процесса способствует формированию целостной личности выпускника вуза, в которой заложено представление о взаимосвязанности дисциплинарных направлений, в частности, о полезности синтеза иностранного языка и информационных технологий для профессионального и личностного роста обучающихся в течение всей жизни.

В целом, рассматривая введение междисциплинарного проектирования учебного процесса в многопрофильном вузе, главным образом, при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений, необходимо также изучить возможность его частичного внедрения для студентов лингвистического профиля. Именно выпускникам факультета иностранных языков современного вуза предстоит в своей работе формировать соответствующие интегративные компетенции у студентов неязыкового профиля путем дидактической адаптации профессионально-ориентированных междисциплинарных связей. Перспективным представляется внутридисциплинарное межаспектное решение данной научно-методической проблемы с акцентированием сквозных дидактических элементов, присутствующих в основных аспектах базовых дисциплин указанного направления.

В проблемном поле реализации идеи междисциплинарного проектирования учебного процесса можно отметить следующие противоречия:

- Теория междисциплинарных связей как эффективного средства совершенствования учебного процесса в средней и высшей школе достаточно разработана, хотя ее практического применения в дидактических форматах междисциплинарных модулей и учебников нового поколения нами не выявлено. Создание модели учебника как основного звена учебного процесса является особенно актуальным в связи с необходимостью решать практико-ориентированные задачи, сформулированные в ФГОСах всех направлений подготовки.
- В современной методике преподавания иностранных языков наблюдается углубленное внимание к рассмотрению базовых составляющих коммуникативной компетенции (речевой, языковой, компенсаторной, социокультурной), но более сложные по своему составу интегративные компетенции, формируемые, в основном, в результате междисциплинарного синтеза, остаются нераскрытыми. Теоретическое обоснование необходимости формирования указанных компетенций представляется тем более необходимым, если учесть, что в примерной программе по иностранному языку для неязыковых вузов (2009) указано, что обучение должно проводиться на междисциплинарной интегративной основе, но никаких разъяснений по этому вопросу не представлено.

- Компьютерная лингводидактика интенсивно развивается, и новые исследования непрерывно обогащают арсенал современных возможностей использования электронных ресурсов в преподавании иностранных языков. Вместе с тем, наблюдается противоречие между постоянным увеличением количества лингвокомпьютерных дидактических средств и весьма малым количеством преподавателей иностранного языка (около 10%), которые используют их в своей работе. Данное противоречие может быть частично разрешено за счет использования лингвокомпьютерных заданий (ЛКЗ) в учебно-методическом арсенале модулей и междисциплинарных учебников нового поколения.
- Заявленные в ФГОСе по направлению «Лингвистика» дискурсивные и междисциплинарные профессиональные компетенции (ПК-3,37,38) не подкрепляются указанием дидактических средств их формирования. Данное противоречие может быть частично разрешено за счет описания междисциплинарных и межаспектных ресурсов такого неоднозначного лингвистического понятия как *дискурс*, который рассматривается как «любой естественно порождаемый речевой фрагмент, коммуникативное событие»; «устный или письменный текст, обусловленный экстралингвистическими факторами» и «теоретический уровень анализа языковых явлений». Дискурсивный анализ может стать элементом современного дидактического «обогащения» всех аспектов дисциплины *иностраный язык*.

Выявленные противоречия обозначили основную **проблему исследования** – отсутствие в современном вузе методически разработанного междисциплинарного проектирования учебного процесса как основного пути создания интегративной основы обучения иностранному языку и главного средства формирования интегративных компетенций обучающихся. Разработка междисциплинарного проектирования учебного процесса на основе дисциплины гуманитарного цикла «иностраный язык», присутствующей во всех направлениях подготовки многопрофильного вуза, является показательной, поскольку используемые при этом методологические принципы могут быть в дальнейшем применены для иных базовых дисциплин направлений подготовки согласно ФГОСам.

**Цель работы** состоит в исследовании междисциплинарной парадигмы как основы проектирования учебного процесса для формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза при изучении иностранного языка.

**Объект исследования** – образовательный процесс в многопрофильном вузе.

**Предмет исследования** - междисциплинарное проектирование учебного процесса как средства формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза.

**Гипотеза исследования.** Процесс обучения иностранному языку станет более успешным, если:

- будет разработана междисциплинарная интегративная основа для его преподавания в современных условиях;
- будет разработана общая теория интегративных компетенций и показано ее применение в содержательных и процессуальных ресурсах дисциплины *иностраный язык* с учетом элементов КОС;
- будут разработаны структурная и компетентностная модели учебника по иностранному языку с учетом междисциплинарных связей и модели актуализации МДС в его лингводидактическом аппарате;
- методическое проектирование учебного процесса обучения иностранному языку в многопрофильном вузе будет осуществляться с учетом МДС не только бинарного, но и триадного взаимодействия;
- будет использовано модульное проектирование учебного процесса с целью создания интегративной основы обучения в многопрофильном вузе.

#### **Задачи исследования:**

##### 1. Разработать научно-методологические основы исследования:

- Проанализировать основные аспекты существующих интегративных тенденций в сфере образования, показать возможность их практической реализации в создании интегративной основы обучения в высшей школе.
- Определить степень разработанности теории МДС в высшей школе и обосновать происходящую на современном этапе замену профилировавшего бинарного междисциплинарного взаимодействия смежных дисциплин на междисциплинарную триаду.
- Обосновать необходимость и возможность введения в научно-педагогический аппарат понятия «интегративная компетенция», а также рассмотреть это понятие в масштабе отдельно взятой дисциплины «иностраный язык» для построения интегративной основы обучения иностранному языку в высшей школе.
- Проанализировать степень разработанности теории модульного проектирования учебного процесса и разработать теорию мобильного междисциплинарного дидактического модуля (ММДМ).
- Определить степень разработанности теории учебника и провести моделирование профессионально-ориентированного вузовского учебника по иностранному языку нового поколения, с учетом моделей актуализации междисциплинарных связей.
- Изучить современный уровень развития компьютерной обучающей среды, обосновать необходимость и возможность введения в дидактический аппарат современного учебника лингвокомпьютерных заданий и создания основ их типологии.
- Определить степень разработанности теории дискурса применительно к процессу обучения иностранному языку для подготовки студентов лингвистического профиля и обосновать возможность использования элементов дискурсивного анализа для осуществления межаспектных связей в ООП направления «Лингвистика».



2. Следуя научно обоснованной обобщенной структурной модели современного учебника, создать инновационные по содержанию и процессуальным компонентам учебники
  - с базовой степенью междисциплинарности и дополнительным универсальным компонентом в виде лингвокомпьютерных заданий для студентов направления «Техническая физика»;
  - с расширенным междисциплинарным охватом за счет текстотеки и специальных заданий («фокусов»), коррелирующих с профильными дисциплинами учебного плана по соответствующим направлениям подготовки для студентов по профилям «Реклама и связи с общественностью» и «Лингвистика»;
  - с повышенной степенью интегративности, проявляющейся в выполнении многофункциональных, многоэтапных проектных заданий, включающих широкое использование электронных ресурсов, для магистрантов технического профиля;
  - с четко разработанными актуализационными блоками интегративных заданий для усвоения междисциплинарной идеи во всех разработанных учебниках и учебных пособиях.
3. Обосновать компетентностную модель созданных учебников и показать значение в ней лингвокомпьютерной компетенции, как одной из важнейших интегративных компетенций;
4. Создать реестр интегративных компетенций, формируемых посредством модульного проектирования учебного процесса, а также посредством обучения по междисциплинарным учебникам и учебным пособиям.
5. Разработать основы типологии лингвокомпьютерных заданий и применить их при переиздании хрестоматии по страноведению США для студентов лингвистического профиля.
6. Экспериментально подтвердить концептуально значимые положения диссертационного исследования и эффективность системы междисциплинарного проектирования учебного процесса при проведении апробации модулей и учебников.

**Методологической основой исследования являются идеи:**

- компетентностного подхода (Алмазова Н.И., Арсеньев Д.Г., Баграмова Н.В., Байденко В.И., Еремин Ю.В., Есаулова М.Б., Зимняя И.А., Татур Ю.Г., Крепкая Т.Н., Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э., Сергеев И.С., Блинов В.И., Сурыгин А.И., и др.), ставшего методологической основой проведения реформы высшего образования;

- междисциплинарной парадигмы как основы проектирования современного учебного процесса (Максимова В.Н., Федорец Г.Ф., Митусова О.А., Горбачевская Е.Н., Гурьев А.И., Медведев В.Е., и др.), которая является прикладным аспектом интеграции и совместима с основными идеями компетентностного подхода;

- деятельностного подхода (Выготский Л.С., Давыдов В.В., Леонтьев А.А., Рубинштейн С.Л., Щедровицкий Г.П., Щукина Г.И. и др.), поскольку учебно-

познавательная деятельность имеет большое развивающее значение в формировании личностных качеств современных бакалавров и магистров многопрофильного вуза;

- лично-ориентированного подхода (Ананьев Б.Г., Аكوпова М.А., Бондаревская Е.В., Борзова Е.В., Кузнецова Т.И., Сериков В.В., Якиманская И.С. и др.), который признает необходимость участия обучающихся в учебной деятельности, обеспечивающей развитие их личностных качеств.

**Исходной теоретической базой для разработки общей концепции исследования стали:**

- исследования интегративных тенденций в сфере высшего образования в работах Берулавы М.Н., Воронина В.Н., Васильевой С.В., Вьюновой Н.И., Данилюк А.Я., Карповой Ю.Н., Колесиной К.Ю., Махненко С.Г., Митусовой О.А., Фоменко В.Т., Чошанова М.А., Щенниковой С.В. и др.;

- теория междисциплинарных связей в высшей школе в трудах Беленького Г.И., Бодриковой Г.Н., Горбачевской Е.Н., Дроновой О.В., Еремкина А.И., Записных О.В., Зверева И.Д., Зотеевой И.Н., Королевой К.П., Кулагина П.Г., Кутузовой Г.И., Лотштейн Р.Б., Лошкаревой Н.А., Мирцхулава Л.А., Панкратовой О.П., Саломатова К.И., и др.;

- теория моделирования, предполагающая изучение педагогических явлений и процессов на модели, по работам Михеева В.И., Лебедевой И.П., Ганаевой Е.А., Воронина Ю.А., Чудинского Р.М., Миллера А.А., Новицкой Л.Ю., Морозова А.В., Петухова О.А., Сергиенко И.В., Афанасьевой О.Ю., и др.;

- теория учебника, которая разрабатывалась в научных трудах Антоновой С.Г., Арутюнова А.Р., Беспалько В.П., Бим И.Л., Буга П.Г., Вятутнева М.Н., Гез Н.И., Гальсковой Н.Д., Зуева Д.Д., Хуторского А.В., Клоковой Г.В., Климентенко А.Д., Миролубова А.А., Каган О., Король А.Д., Назаровой Т.С., Орбодоевой Л.М., Феоктистовой Е.А., Низовой И.Ю., Романченко Т.Н., Якушева М.В. и др.;

- теория модульного проектирования учебного процесса в трудах Арсеньева Д.Г., Сурыгина А.И., Шевченко Е.В., Соколовой Е.И., Солововой Е.Н., Чернилевского Д.В., и др.;

- исследования различных аспектов использования компьютера в аудиторной и самостоятельной работе студентов в работах Российских авторов Акоповой М.А., Коган М.С., Крюковой О.П., Ларских З.П., Полат Е.С., Федотовой Ю.Г., Чуксиной И.Г., Жильцовой Ю.Л., Жук Л.Г., Зайцевой Е.Н., Зубова А.В., Штурбы Ю.В., Ятуниной А.И., Сочневой А.Ю., Яшиной Т.И. и зарубежных авторов Beatty K., Cobb, T., Dudeney G. & Hockly N., и др.;

- теория лингводидактического обеспечения учебного процесса в компьютерной обучающей среде по работам Бовтенко М.А., Беляевой Л.Н., Воронина В.Н., Марчука Ю.Н., Петровой Л.П., Потаповой Р.К., Сысоева П.В., Титовой С.В., Халяпиной Л.П., а также зарубежных авторов Dodge V., Celce-Murcia M., March T., Harmer J., и др.;

- теория формирования компетенций и компетентностей по работам Аршиновой Н.И., Авловой Т.В., Барановой Н.А., Беляковой Н.М., Жофковой Г.,

Козлова В.Н., Никифорова В.И., Орловой И.А., Солововой Е.Н., Птущенко Е.Б., Овчинниковой К.Р., Кубачевой К.И., Чучалина А.И., и др.;

- теория дискурса как междисциплинарного явления гуманитарной сферы по работам Гавриловой М.В., Чернявской В.Е., Йоргенсен М.В., Филлипс Л., Феркло Н., Лейчика В.М., Манаенко Г.Н., а также дискурсивного анализа, рассматриваемого в учебно-методических целях в работах Куликовой О.В., Сергеевой Е.В., Сорокиной С.В., Хохловой Н.Б., Чичериной Н.В., Дейка Т.А., Olshtain E., Carter R., Celce-Murcia M., McCarthy M., и др.

**Методы исследования.** Исходя из сущности изучаемой проблемы и логики исследования, а также для решения поставленных в исследовании задач, нами использовались методы теоретического анализа, моделирования, обобщения практического опыта работы, формализации. При апробации созданных модулей и учебных пособий использовались методы тестирования, анкетирования, экспертных оценок, количественной и качественной оценки полученных результатов.

Обобщенные результаты проведенного исследования, которые **выносятся на защиту**, представлены следующими положениями концепции междисциплинарного проектирования учебного процесса:

1. Междисциплинарное проектирование учебного процесса представляет собой систему взаимосвязанных форм и средств учебной деятельности, направленных на формирование интегративных компетенций средствами иностранного языка. Междисциплинарное проектирование отражает прикладной аспект преломления интегративных тенденций в учебном процессе высшей школы и является средством углубления реализуемого в ФГОСах компетентного подхода к организации образования в период реформы.

2. Междисциплинарное проектирование учебного процесса приводит к созданию интегративной основы обучения иностранному языку в многопрофильном вузе. Интегративная основа обучения представляет собой совокупность различных дидактических форм актуализации междисциплинарного синтеза и является уровневым образованием, которое может создаваться за счет гибкой дидактической формы модульного проектирования и междисциплинарных учебников и пособий.

3. Интегративные компетенции, которые объединяют в своем составе содержательные и процессуальные компоненты взаимодействующих дисциплин, и подлежат формированию при обучении иностранному языку, способствуют формированию общих надпредметных компетенций, которые развиваются всеми дисциплинами ООП.

4. Важным условием усвоения междисциплинарного материала учебников и формирования интегративных компетенций студентов является проведение актуализации МДС по разработанным моделям согласно следующим принципам: альтернативного выбора при выполнении заданий с использованием элементов компьютерной обучающей среды, «личностной линзы», инкрементации проектной компетенции при выполнении сквозного задания по

грантам и множественной матричной дисциплинарно-аспектной фокусировки текстотеки.

5. Дидактическое моделирование учебника нового поколения как основного звена учебного процесса состоит из следующих этапов: формирование концепции обучения по междисциплинарному учебнику с учетом существующих парадигм в сфере высшего образования; отбор содержания текстотеки профессионально-ориентированного учебника исходя из указанных в ФГОСах ориентиров; проектирование лингводидактического аппарата учебника с учетом наличия компьютерной обучающей среды.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1) на примере дисциплины «иностранный язык» впервые доказано, что внедрение превалирующего в сфере высшего образования компетентностного подхода сопряжено с междисциплинарным проектированием учебного процесса;

2) исходя из изучения теории модульного проектирования учебного процесса в высшей школе впервые разработаны основы мобильного междисциплинарного дидактического модуля (ММДМ) и обоснована категория его дидактической мобильности;

3) разработана модель учебника нового поколения учетом МДС, которая имеет двойную степень междисциплинарного расширения по сравнению с традиционным профессионально-ориентированным учебником по иностранному языку: за счет специальных заданий для выполнения в КОС и тематического расширения текстотеки посредством ее корреляции с несколькими дисциплинами учебного плана по направлениям подготовки;

4) на основе анализа существующих концепций компьютерной обучающей среды и дидактических ресурсов дисциплины *информатика* обосновано понятие «универсальный компонент» лингводидактического аппарата современного учебника нового поколения, под которым подразумевается использование электронных ресурсов в аудиторной и самостоятельной работе студентов при изучении иностранного языка;

5) выявлены структура и компоненты интегративных компетенций, объединяющих в своем составе множественные содержательные компоненты ряда дисциплин основной образовательной программы (ООП) направления подготовки и формируемых частично за счет дисциплины «иностранный язык»; показано, что интегративное качество компетенции возникает при сочетании в формирующих ее заданиях нескольких содержательно-процессуальных компонентов дисциплин ООП, например, иностранного языка, профессионально-ориентированных дисциплин и информатики.

**Теоретическая значимость исследования:**

1) Теория МДС в высшей школе получила дальнейшее развитие за счет обоснования происходящего на современном этапе перехода от профилировавшихся ранее бинарных МДС смежных дисциплин к междисциплинарной

*триаде*, универсальным компонентом которой является информационная или компьютерная составляющая, которая реализуется при обучении студентов многопрофильного вуза в КОС;

2) Разработаны теоретические предпосылки создания интегративной основы обучения в вузе, представляющей, на современном этапе развития высшей школы, трехуровневое образование, фундаментом которого являются междисциплинарные связи, дополняемые межаспектными и поликодовыми взаимодействиями дидактических компонентов;

3) Теория компетентностного подхода дополнена описанием комплексных по составу интегративных компетенций, формирование которых может осуществляться средствами иностранного языка как их базового компонента, и примерами которых являются иноязычная лингвокомпьютерная, проектная, лингвокультурная, лингвопедагогическая, дискурсивно-аналитическая и другие компетенции обучающихся.

**Практическая значимость диссертационного исследования** заключается в том, что использование предлагаемого автором междисциплинарного проектирования учебного процесса на примере дисциплины *иностраный язык* позволит осуществить дальнейшее совершенствование образовательного процесса в высшей школе. Разработанный и апробированный комплекс практических материалов включает междисциплинарные модули, а также профессионально-ориентированные учебники по иностранному языку согласно разработанной модели междисциплинарного учебника нового поколения, предназначенного для обучения в компьютерной обучающей среде. Методические рекомендации для преподавателей вузов по внедрению междисциплинарных связей при изучении иностранного языка и формированию интегративных компетенций обучающихся отражены в двух монографиях, учебных пособиях и статьях. Разработка основ типологии лингвокомпьютерных заданий имеет большое практическое значение, поскольку аналогичные ЛКЗ могут быть использованы не только при создании новых учебных пособий для студентов любого профиля подготовки, но применяться также для модернизации ранее изданных учебников. Теоретические выводы и практические рекомендации исследования могут применяться при подготовке лингвистов, преподавателей и на курсах повышения квалификации преподавателей высшей школы.

**Обоснованность и достоверность результатов исследования** обеспечивается тем, что автор исследования опиралась на теории, получившие многократное подтверждение в работах методистов; автором использовался широкий круг источников по различным областям знаний (теория и методика профессионального образования, компьютерная лингводидактика, методика преподавания иностранных языков, лингвистика, дискурс); методы исследования непротиворечивы и адекватны исследуемой проблеме, гипотезе, объекту и предмету исследования. Обоснованность и достоверность результатов исследования подтверждаются также многолетним и многообразным опытом работы автора

в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете (СПбГПУ) в качестве доцента и заместителя декана факультета иностранных языков по учебно-методической работе. Автор принимал активное участие в подготовке рабочих учебных планов (РУП) основных образовательных программ (ООП) по направлениям факультета и в составлении и научном редактировании учебно-методических комплексов (УМК) учебных программ ООП и УМК входящих в них дисциплин в соответствии со стандартами второго и третьего поколений (ГОСы и ФГОСы).

**База исследования:** Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (СПбГПУ). Всего на различных этапах исследования приняло участие 194 человека, из них 12 преподавателей факультета иностранных языков.

**Апробация** и внедрение результатов исследования осуществлялись в ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет» (СПбГПУ). За два учебно-методических комплекса основной образовательной программы, которые создавались под редакцией автора данного исследования с учетом МДС в учебном процессе, автор был награжден премией правительства Санкт-Петербурга за 2009 год в номинации «Научные достижения, способствующие повышению качества подготовки специалистов и кадров высшей квалификации»;

два учебно-методических комплекса для магистрантов гуманитарного и технического профилей, состоящими из основного учебника для студентов и методических рекомендаций для преподавателей, отмечены грифами УМО по лингвистическому и политехническому образованию;

за создание учебника «Выражение мнения» для студентов гуманитарного профиля, также получившего гриф УМО, автор был награжден премией правительства Санкт-Петербурга за 2009 год в номинации «Научные достижения, способствующие повышению качества подготовки специалистов и кадров высшей квалификации»; учебное пособие по страноведению США (2011) также переиздано с грифом УМО по лингвистическому образованию.

Результаты исследования докладывались на научно-методических семинарах факультета иностранных языков, а также на международных научно-практических конференциях «Прикладная лингвистика без границ», 25-26 марта, СПб, Инфо-да, 2004; Диалог культур-2006. Болонский процесс, язык, культура, бизнес. СПб, 2006; AILA 2008. 15 мировой конгресс по прикладной лингвистике. Август 24-29, 2008. Эссен, Германия; на международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке» СПб, 2-6 июня, 2008; «Активные процессы в различных типах дискурсов: политический, медийный рекламный дискурсы и интернет-коммуникация», 19-21 июня 2009, Москва-Ярославль; на XXXVII, XXXVIII, XXXIX, XL филологических конференциях, СПбГУ, 2008, 2009, 2010, 2011; на II международной научно-практической конференции "Пространство гуманитарной коммуникации: трансформации академического дискурса" на базе Национального педагогического университета им М.П. Драгоманова и Института религиозных наук

Св.Фомы Аквинского: 23-25 октября, Киев, 2009; на IV международной научно-методической конференции: Новочеркасск, Южно-Российский государственный технический университет, апрель 2010; на международной научной конференции "Актуальные проблемы науки и образования", Ставрополь: СевКавГТУ, 2010; на всероссийской конференции «Иностранные языки и технологии обучения XXI века», 22-23 января, СПб, СПбГУЭФ, 2010; VIII и XI научно-практических конференциях «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам». СПб., СПбГУ, 2008 и 2011; «Учитель. Учебник», Москва, МГУ, 2010; на международных конференциях «Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты (КПП'11) и «Неделя науки» в СПбГПУ, 2009, 2011; на международных конференциях «Межпредметные связи», Харьков, 2011 и «Еврокол», Ноттингем, Англия, 2011.

Результаты исследования отражены в 70 научных работах, в том числе двух монографиях и 7 учебниках, общим объемом 72 п.л. Подготовленное при участии автора полное учебно-методическое обеспечение для выпускающих кафедр факультета иностранных языков включает учебно-методические комплексы по программе специалитета «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», по бакалаврской и магистерской программам ООП «Лингвистика», а также по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Все УМК были составлены с указанием формируемых междисциплинарных связей.

Созданные под руководством автора семь учебников нового поколения используются для обучения студентов неязыковых факультетов и факультета иностранных языков. Материалы по теории междисциплинарного учебника использовались автором при чтении лекций для слушателей ФПК.

Исследование проводилось с 2001 по 2011 годы и включало этапы:

**Первый этап** (2001-2004) был посвящен общему знакомству с теорией междисциплинарных связей, исследованию возможностей применения компьютера для совершенствования преподавания иностранных языков, в частности, за счет возможностей программ-конкордансов.

**Второй этап** (2005-2008) был направлен на разработку понятийного аппарата исследования, обоснования концепции исследования, создание учебно-методического обеспечения ООП факультета иностранных языков с учетом междисциплинарных связей в процессе обучения лингвистов. Результатом данного этапа стала подготовленная автором монография «Дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов». В результате рассмотрения теоретических аспектов междисциплинарных связей был также создан междисциплинарный учебник «Выражение мнения», в котором был представлен первый вариант модели междисциплинарного учебника.

**Третий этап** (2009-2011) был нацелен на изучение модульного обучения и теории учебника для совершенствования разрабатываемой автором модели на основе изучения современных представлений по теории моделирования. Одновременно с теоретическим обоснованием модели автором, совместно с ав-

торскими коллективами, создавались и апробировались в учебном процессе остальные шесть учебников (из которых два являются учебно-методическими комплексами с книгами для преподавателя). Опыт создания междисциплинарных учебников обобщен во второй монографии автора.

**Объем и структура диссертации.** Диссертационное исследование общим объемом 585 страниц состоит из введения, пяти глав, заключения, списка использованной литературы из 405 наименований и 11 приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обосновываются актуальность, цель, объект и предмет исследования, формулируются гипотеза и задачи, определяются общие методологические основы, методы исследования и его этапы, представлены положения, выносимые на защиту, рассматривается новизна полученных результатов, их достоверность, а также теоретическая и практическая значимость.

**ГЛАВА 1** диссертации «Теоретические основы дидактического взаимодействия современных парадигм в учебном процессе многопрофильного вуза» включает в себя теоретический анализ междисциплинарных связей как прикладного аспекта интеграции в сфере высшего образования, описание элементов компьютерной обучающей среды как универсального компонента междисциплинарного синтеза, разъяснения по междисциплинарной сущности компетентностного подхода в высшем образовании и основным положениям личностно-ориентированного подхода. На базе изложенных положений построена модель современного образовательного пространства.

Интегративные тенденции в сфере образования признаются многими исследователями и являются важным фактором совершенствования процесса обучения в высшей школе. Как *прикладной аспект интеграции*, междисциплинарные связи представляют собой педагогическую категорию для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между дидактическими компонентами учебного процесса. Междисциплинарная интеграция – это важнейший уровень проявления интеграции в сфере высшего образования. Понятие *мобильного дидактического объекта*, который может выполнять интегрирующую функцию по синтезу знаний на основе актуализации МДС в процессе обучения, важно не только для теоретического рассмотрения МДС, но и для практической реализации междисциплинарного подхода к проектированию учебного процесса по конкретной дисциплине.

Важное место в осуществлении междисциплинарного обучения занимают методы *проблемного обучения*, применение которых предполагает взаимодействие преподавателей всех циклов дисциплин и призвано формировать познавательную самостоятельность обучаемых как качество их личности. Главным звеном реализации МДС является *актуализация*, поскольку именно на этом этапе происходит установление ассоциаций между условиями и требованиями междисциплинарной задачи и ранее изученным учебным материалом. Именно во время проведения актуализации МДС происходит *интериоризация*, то есть усвоение междисциплинарных знаний при решении заданной проблемы. Внедре-



ние в учебный процесс МДС является универсальным учебно-методическим *средством интеграции* и координации предметных знаний, средством реализации дидактических принципов научности и системности, а также средством реализации в учебном процессе интегративного подхода. Создание дидактических узлов интегрирующих компонентов, задействованных в синтезе дисциплин, является одним из средств формирования интегративной основы обучения в высшей школе.

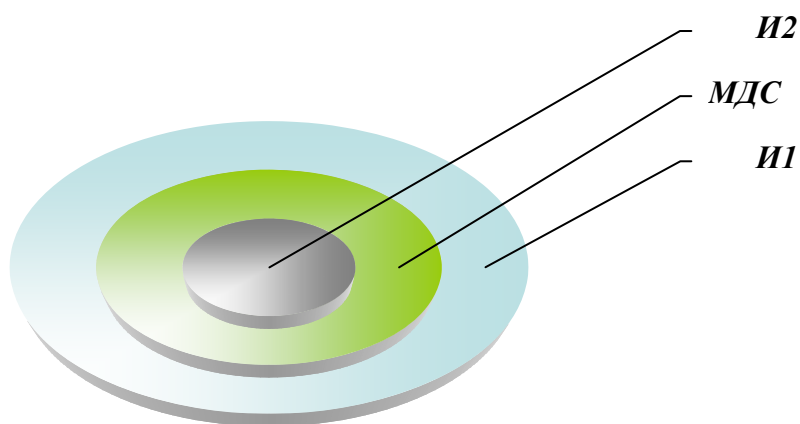
Отмечается, в основном, присущий междисциплинарным связям двусторонний характер, и речь при этом идет о формировании бинарных связей между дисциплинами. Бинарные связи представляют собой наиболее простой вариант МДС взаимодействия, когда формируется интегративное сопряжение только двух задействованных в нем дисциплин программы обучения. Именно бинарные МДС являются преобладающими как в теории МДС, так и в их классификациях в связи с тем, что данный вариант взаимодействия является наиболее доступным в организационном и учебно-методическом плане. Если горизонтальные МДС подразумевают взаимодействие одновременно изучаемых дисциплин основной образовательной программы (ООП), то вертикальные МДС реализуют взаимодействие дисциплин, изучаемых на разных курсах программы. Таким образом, при формировании вертикальных МДС предшествующая дисциплина, например, *иностраный язык*, может в некоторой степени подготовить обучающихся к восприятию последующих теоретических дисциплин ООП.

Однако в настоящее время, с учетом развития информационных технологий, наиболее эффективная реализация любых бинарных взаимодействий может осуществляться на основе использования в процессе обучения компьютерных ресурсов. Обучающие компьютерные программы, Интернет, мультимедиа, персональные веб-сайты преподавателей являются наиболее приемлемыми на сегодняшний день средствами оптимальной актуализации бинарного взаимодействия дисциплин. Учитывая то, что навыки владения информационными технологиями (ИТ) формируются у обучающихся как в средней школе, так и в вузе, в процессе освоения дисциплины «Информатика», следует признать, что применение ИТ в учебном процессе нужно трактовать не только как средство достижения эффективного бинарного МДС взаимодействия, но скорее как полноправное присутствие третьей взаимодействующей дисциплины.

Учитывая современные тенденции информатизации в высшей школе, правомерно утверждать, что при повышении статуса информатики до полноправного участника формирования бинарного МДС – взаимодействия между релевантными дисциплинами, можно констатировать факт формирования трехкомпонентного взаимодействия равнозначных дисциплин. Если бинарное взаимодействие между коррелирующими дисциплинами основано на интеграции их содержательных аспектов, то основной функцией третьего, технологического, компонента, является осуществление процессуальности при актуализации междисциплинарного содержания. Далее представляется логичным называть подобное трехкомпонентное взаимодействие *междисциплинарной триадой*.

Понятие *триады* [Сочнева А.Ю., 2011, науч. рук. Попова Н.В.] в теории МДС предусматривает варьирование двух содержательных компонентов взаимодействующих дисциплин и сохранение третьего, технологического, компонента в качестве универсального процессуального или деятельностного компонента актуализации МДС. Отметим, что понятие МДС-триады в изученной нами литературе по данной проблематике еще не встречалось, поскольку основная теоретическая литература по МДС относится тому периоду, когда информационные технологии еще не были развиты в достаточной степени. Введенное нами понятие МДС-триады будет полезным при описании процесса междисциплинарного синтеза дидактических компонентов.

В целом, при очевидной близости междисциплинарного и более общего интегративного подходов к обучению, нужно отметить, что междисциплинарные связи представляют собой базовый уровень интеграции за счет взаимодействия дисциплинарных компонентов, например, содержательных компонентов дисциплины «Иностранный язык» и процессуальных компонентов дисциплины «Информатика». Интегративность же представляет собой более широкое явление, которое может проявляться не только как объединяющее начало в масштабе научных направлений, но и в специфике некоторых учебно-методических ресурсов и учебных заданий по междисциплинарному и внутридисциплинарному синтезу. Соотношение междисциплинарности и интегративности как важных категорий объединяющей дидактической тенденции показано на Рис. 1.



**Рис.1. Соотношение категорий междисциплинарности и интегративности**

Если внешний круг интегративности (И1) условно отражает «глобальную» степень выраженности этого явления на уровне научных направлений, экономических тенденций, создания университетских комплексов и т.п., то внутренний круг (И2) условно отражает внутридисциплинарную степень интегративности, которая может создаваться за счет выполнения специальных учебных заданий, нацеленных на освоение базовой дисциплины междисциплинарного синтеза. Что касается среднего круга, символизирующего связи между отдельными дисциплинами учебного процесса, то они играют промежуточную цементирующую роль в интеграционном процессе, придавая ему более конкретные дидактические очертания. Рас-

смотрение нами путей формирования интегративной основы обучения и междисциплинарного синтеза отражает трактовку дидактического взаимодействия двух внутренних кругов на приведенном выше рисунке.

Рассмотрение понятия *дискурс*, находящегося на стыке целого ряда научных дисциплин, таких как лингвистика, литературоведение, социология, социолингвистика, философия, и многих других, обогащает наше представление о междисциплинарной парадигме как важной концепции современного научного и образовательного пространства. Дидактические аспекты дискурсивного анализа на базе дисциплины *иностранный язык* целесообразно рассматривать на обучении лингвистов и студентов гуманитарного профиля, для которых дискурсивно-аналитическая компетенция является профессионально-значимой.

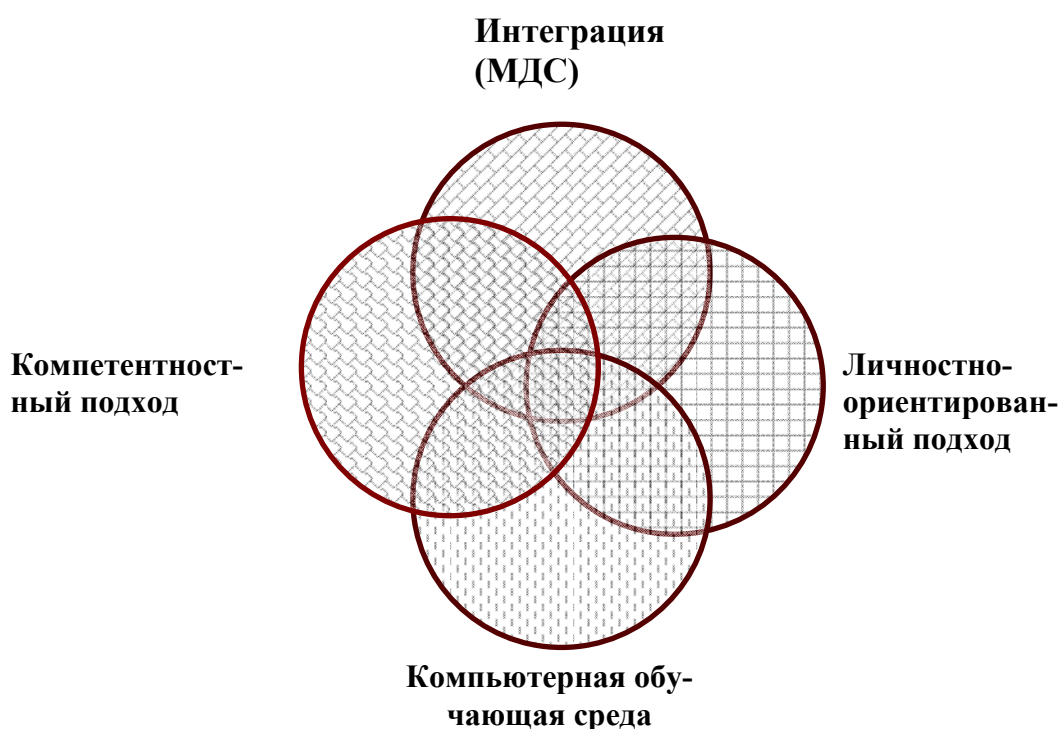
Междисциплинарная парадигма хорошо коррелирует с наблюдающейся повсеместно *компьютеризацией учебного процесса в высшей школе*. В существующих многочисленных трактовках компьютерной обучающей среды исследователи отмечают ее очевидный дидактический статус. Доступность информационных технологий (ИТ) даёт возможность преподавателям использовать их в различных формах образовательной деятельности наряду с традиционными методиками преподавания дисциплин. Обучение с применением элементов компьютерной обучающей среды согласуется не только с указанными в ФГОСах требованиями формирования соответствующих компетенций, но и с требованиями Болонского процесса, в документах которого указано, в частности, что студенты должны овладеть навыками самостоятельной работы с информацией и Интернет-ресурсами. При существующем многообразии электронных ресурсов проблема создания новых ресурсов является менее актуальной, чем проблема их грамотного выбора.

Компетентностный подход, как основная парадигма современного этапа развития высшей школы, воплощен во всех ФГОСах третьего поколения и в примерной программе по иностранному языку для неязыковых вузов и факультетов. *Компетенция*, представляющая собой интегративное сочетание ЗУНов, способностей и личностных качеств, единство теоретического знания и практической деятельности, становится в настоящее время частью терминологического аппарата универсального международного языка для описания результатов обучения. Кроме признания интегративного характера самой компетенции, исследователи считают, что идея интегративности является одной из основных идей компетентностного подхода. Проведенный нами анализ УМК ООП по направлению *Лингвистика* показывает, что, исходя из учебных программ дисциплин, все указанные в ФГОСе компетенции формируются не одной, а несколькими дисциплинами РУПа, что также свидетельствует о высокой степени совместимости компетентностного и междисциплинарного подходов.

Полипредметная дисциплина *иностранный язык* относится к дисциплинам компетентностного типа, то есть к группе дисциплин с преобладанием деятельностного содержания, что предоставляет повышенную возможность реализации практикоориентированного компетентностного подхода. Акцентирование личностно-значимых аспектов учебной деятельности важно для формирования заданных

компетенций, поскольку в понятии компетенций обязательно присутствует личностное начало. Именно поэтому личностно-ориентированное обучение рассматривается нами как важная парадигма современного образовательного пространства.

Таким образом, именно сочетание компетентностного, междисциплинарного и личностно-ориентированного подходов с ИТ для организации самостоятельной деятельности студентов при обучении иностранному языку будет способствовать оптимизации, актуализации и систематизации получения знаний, умений и навыков, а также развитию творческой профессиональной деятельности будущего бакалавра или магистра. Констатируя взаимодействие различных парадигм в сфере высшего образования, нельзя не отметить, что именно элементы КОС повышают эффективность их реализации. Взаимодействие наиболее актуальных описанных нами парадигм высшей школы представлено на следующей модели:



**Рис 2. Модель современного образовательного пространства**

Приведенная нами актуальная для данного исследования модель современного образовательного пространства высшей школы требует некоторых пояснений. Под интеграцией мы подразумеваем, прежде всего, вузовскую дидактическую междисциплинарную интеграцию, которая внедрена в обучение иностранному языку с применением новых интегративных форм и заданий. Не отраженный нами деятельностный подход к обучению иностранному языку органично присутствует как в реализации компетентностного подхода, предполагающего большую долю учебной деятельности, чем при реализации знаниевой парадигмы, так и при осуществлении личностно-ориентированного подхода. Деятельностный подход, таким образом, не требует отдельного позиционирования, поскольку он в свернутом виде уже присутствует в представленных на диаграмме сферах. Компьютерная обучающая среда является универсальным интегрирующим фактором и средством взаимодействия всех парадигм. Пони-

мание взаимодействия изученных нами подходов позволяет нам учитывать его при организации индивидуальной активной деятельности студентов, процесса познания и творчества, и сделать обучение совместной деятельностью студента и преподавателя, выполняющего роль его координатора или менеджера..

Результатом взаимодействия указанных современных парадигм будет формирование у обучающихся новых интегративных компетенций, которые могут сочетать в себе содержательные компоненты взаимодействующих дисциплин основных образовательных программ, процессуальные компоненты компьютерной обучающей среды или поликодовые компоненты дидактического обеспечения учебного процесса. Именно такие компетенции обучающихся нам представляются наиболее востребованными, поскольку они способствуют формированию целостного мышления современного студента.

**ГЛАВА 2** «Роль МДС в модульном проектировании интегративной основы обучения иностранному языку в многопрофильном вузе» освещает главенствующую роль МДС в модульном проектировании учебного процесса. В ней рассматриваются теоретические основы модульного обучения, приводятся примеры его практической реализации в аспектах междисциплинарной, межаспектной и поликодовой интеграции. Представлен также реестр формируемых модулями интегративных компетенций.

Рассматривая создание интегративной основы обучения в высшей школе, необходимо отметить, что «интеграторами» содержания образования являются связи между его компонентами, при этом связь – это объективно осуществляющееся или преднамеренно установленное взаимовлияние компонентов содержания образования, обеспечивающее движение информации [Безрукова В.С., 1990]. Формирование связей между дидактическими компонентами процесса обучения может проводиться на основе единства процессуальных аспектов этих компонентов, на единстве их структуры, на синергетическом эффекте их сочетаемости. На основе разнообразного сочетания связываемых воедино компонентов учебного процесса могут возникать такие сложные интегративные образования как обобщение, алгоритмизация, систематизация, укрупнение дидактических составляющих учебного процесса. Актуализация указанных интегративных образований в учебном процессе предполагает активную мыслительную работу обучающихся, способствующую воспитанию у них целостного мышления при освоении избранной профессиональной сферы.

Большую роль в теории дидактической интеграции играют понятия «интегрирующее начало» или «интегрирующий фактор», которые способствуют построению интегративной организации образовательного процесса. Под интегрирующими факторами (ИФ) междисциплинарного взаимодействия можно понимать такие компоненты содержания, которые обладают способностью быть включенными в «инородное» содержание, объединяться или сливаться с ним в системы более высокого порядка, не теряя в то же время своей специфики [Фоменко В.Т., 1994]. Соглашаясь в принципе с данным определением, заметим, что компоненты участвующих во взаимодействии дисциплин могут быть как равными, паритетными, так и разновеликими, при этом один из них

может выступать в качестве преобладающего или базового компонента, в то время как другие компоненты объединенного в дидактическом плане содержания могут обладать меньшей интегрирующей способностью.

Если, например, мы рассматриваем МДС на базе такой полипредметной дисциплины как *иностраный язык*, то она сама будет являться основой для интеграции, то есть почвой, на которой хорошо «приживаются» дидактические компоненты профессионально-ориентированных дисциплин. Универсальным интегрирующим фактором является при этом *информатика*, процессуальные элементы которой будут нами использоваться для актуализации МДС в лингводидактическом аппарате указанного типа пособия. Области «пересечения» взаимодействующих в учебном процессе компонентов можно квалифицировать как «интегрированное содержание» [там же], что вполне логично.

Таким образом, интегративная основа обучения в вузе является результатом междисциплинарного проектирования учебного процесса и представляет собой совокупность различных дидактических форм актуализации междисциплинарного синтеза. Междисциплинарные связи могут дополняться внутродисциплинарными межаспектными связями наиболее объемных дисциплин ООП, а также вариативными поликодовыми связями между отдельными дидактическими компонентами. Наиболее важными дидактическими формами создания современной уровневой интегративной основы обучения являются модули, учебники и учебные пособия, реализующие горизонтальные и вертикальные взаимодействия.

Модульное обучение оценивается методистами как один из вариантов модернизации традиционной системы обучения в вузе. Под модулем при этом понимается логически завершенная часть учебного материала, которая заканчивается контрольной акцией (тестом, контрольной работой и т.д.) [Галанова М.А., 2009]. При модульном обучении обучающийся работает максимум времени самостоятельно, учится самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Междисциплинарный модуль является при этом дидактической формой реализации интегрированного содержания в программе базовой дисциплины.

О необходимости модульного обучения говорится в примерной программе обучения иностранному языку для неязыковых вузов. Предлагается, в частности, создавать профессионально-ориентированные и элективные модули в соответствии со спецификой отдельного вуза, при этом содержание модулей может варьироваться по согласованию заинтересованных сторон. Если трудоемкость профессионально-ориентированного модуля (курсы делового/ профессионального общения на иностранном языке в устной и/или письменной речи, в зависимости от направления ВПО) устанавливается не менее 2 зачетных единиц (или 72 часа), то трудоемкость элективного модуля не устанавливается. Если содержание разделов профессионально-ориентированного модуля должно проходить несколько этапов согласования с методическими отделами соответствующих вузов, то содержание разделов элективного модуля определяется и разрабатывается профессорско-преподавательским составом ведущей кафедры и может иметь авторский научно-методический характер.

Модульная презентация междисциплинарного «обрамления» программы любой учебной дисциплины является, на наш взгляд, наиболее оптимальной, поскольку именно такая дидактическая форма может способствовать реализации междисциплинарного аспекта дисциплины. Междисциплинарный модуль [Чурляева Н.П., 2005], содержащий конкретные задания и упражнения для «прокладывания» междисциплинарных «каналов» связи с другими параллельными или последующими дисциплинами, является удобной формой введения идеи междисциплинарности в силу максимальной концентрации в нем адекватного материала, его компактности и самостоятельности как дидактической единицы учебного процесса. Дидактический статус подобного модуля – *элективный* или *дополнительный* МДС модуль по базовой дисциплине актуализации МДС.

Категория мобильности междисциплинарного модуля является его существенным дидактическим качеством. Степень мобильности модуля представляется нам важным параметром для его дальнейшего использования в дидактических целях, и этот параметр необходимо обозначать во введении к основной, дидактической части модуля. В связи с тем, что специфика модульного обучения официально не регламентируется, вариативность аудиторной и внеаудиторной работы с модулями нужно признать приемлемой. Поскольку предлагаемые нами модули являются элективными, преподаватель может варьировать степень дозирования междисциплинарного материала в зависимости от степени сложности основного изучаемого материала по дисциплине.

Именно модуль, рассчитанный примерно на 10-18 аудиторных часов занятий, представляется нам удобной формой актуализации МДС в учебном процессе. Его основным преимуществом перед интегрированным курсом является более высокая степень *внутренней* дидактической мобильности, поскольку он может использоваться как в *концентрированном*, так и в *распределенном* вариантах. Если в первом случае преподаватель может целенаправленно готовить студентов к более сложной последующей дисциплине учебного плана, то во втором случае материалы модуля могут использоваться понемногу на каждом занятии, чтобы у студентов накапливались представления о междисциплинарной организации учебного процесса и постепенно формировалась соответствующая компетенция.

*Внешняя* дидактическая мобильность ММДМ подразумевает, прежде всего, возможность его «прохождения» в разных дисциплинах ООП, программы которых имеют смежные дидактические аспекты. Так, созданный нами ММДМ по актуализации межаспектных связей на основе дискурсивного анализа может иметь более широкое применение не в одной, а в трех дисциплинах ООП, например, в дисциплине «Медиадискурс».

Фактором проявления *внешней* дидактической мобильности ММДМ является также его переадресация для более широкого контингента обучающихся. Если речь идет о ММДМ общего содержания, имеющего общекультурное значение, то ограничение его применения только теми группами студентов, для которых он первоначально создавался, представляется неоправданным. Так, не-

смотря на то, что модуль «Музеи мира», интегрирующий триадное взаимодействие дисциплин *ИЯ – культурология – информатика*, создавался для студентов направлений *механотроника* и *электротехника*, в учебных планах которых есть все три дисциплины, его можно применять для студентов всех направлений подготовки. Применение данного модуля для студентов всех направлений многопрофильного вуза рекомендуется еще и потому, что модуль предназначен, главным образом, для внеаудиторной работы студентов. Рекомендованное соотношение аудиторной и внеаудиторной работы при выполнении модуля составляет 1: 5, что может означать, фактически, выделение двух часов аудиторных занятий за семестр для организации работы с модулем и проверки результатов, при том, что студенты потратят 10 часов самостоятельной работы для совершения аутентичных виртуальных экскурсий в лучшие музеи мира.

Таким образом, основным качеством ММДМ, в отличие от учебника или учебного пособия, является его дидактическая мобильность или гибкость, которая может проявляться как в формах предъявления материалов, так и в расширении спектра принимающих дисциплин и контингента обучающихся по модулю студентов. Модуль может быть более четко нацелен на формирование определенной компетенции или ее составляющей, а задаваемая в каждом модуле цель обучения может базироваться на выполнении определенных ясно сформулированных задач обучения.

Создание мобильных междисциплинарных дидактических модулей (ММДМ) как дополнительного дидактического ресурса, не требует больших временных затрат авторских коллективов, но при этом диверсифицирует аудиторную и самостоятельную работу обучающихся, делает ее более творческой, воспитывает целостное мышление обучающихся. Для того, чтобы доказать, что интегративная основа обучения является уровневым явлением, рассмотрим три разноуровневых ММДМ.

Примером *модуля междисциплинарной интеграции* является ММДМ «Музеи мира». Данный модуль сочетает в себе содержательные компоненты дисциплин *иностраный язык* и *культурология*, а также электронные ресурсы, которые в дисциплинарном плане относятся к дисциплине *информатика*, обеспечивающей процессуальный компонент междисциплинарного синтеза. Выбор культурологии как дисциплины корреляции с иностранным языком обусловлен, прежде всего, тем, что основное назначение дисциплины *иностраный язык*, согласно Федеральным Государственным Стандартам (ФГОСам) третьего поколения, - это формирование общекультурной компетенции обучающихся. Кроме того, выбор культурологии обусловлен также тем, что эта дисциплина включена в рабочий учебный план ООП технических направлений подготовки.

Вне зависимости от уровня владения иностранным языком, профилирующим видом учебной работы с данным модулем является самостоятельная внеаудиторная деятельность по освоению материалов веб-сайта, которая завершается дискуссией по затрагиваемым в видеофрагментах темам с целью формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся. Несмотря на то, что обсуждение, возможно, проводится на дилетантском уровне, оно,



тем не менее, повышает интерес студентов к культурологической тематике и способствует расширению общей эрудиции обучающихся. Формируемая таким образом средствами иностранного языка междисциплинарная связь с культурологией поддерживается регулярностью проведения самостоятельных занятий по модулю для студентов технических специальностей в течение весеннего семестра первого курса. Формируемые нами вертикальные МДС имеют перспективно-преемственный характер, поскольку в учебном процессе студенты подготавливаются к культурологии - дисциплине второго курса, а в работе с веб-сайтом востребованы знания и навыки студентов по информатике, которую они изучали в осеннем семестре. Формируемые при работе с модулем интегративные лингвокультурологическая и лингвокомпьютерная компетенции обучающихся способствуют формированию базовых элементов общекультурной и информационной компетенций.

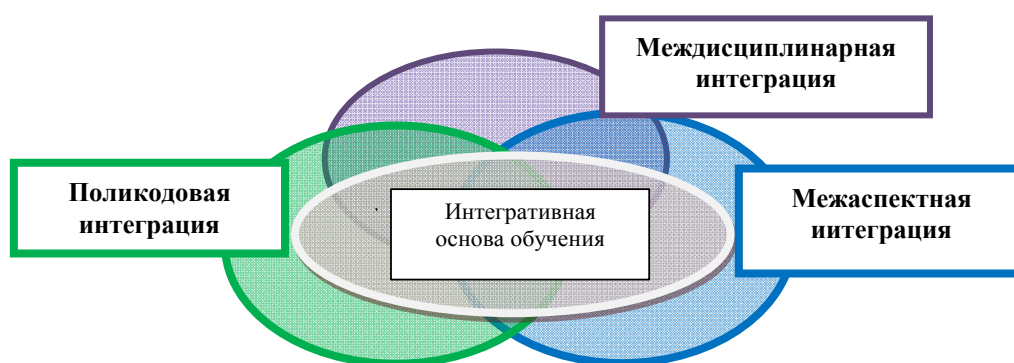
*Межаспектный уровень интеграции* имеет особое значение для многоаспектных дисциплин ООП, примерами которых в ООП по направлению «Лингвистика» являются *практический курс первого иностранного языка* и *практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка*. Обе дисциплины имеют по несколько языковых аспектов: *фонетика, устная практика, аудирование, чтение, грамматика* и *письменная практика* как составные части первой дисциплины и *устная практика, аналитическое чтение, деловой английский язык* как составные части второй дисциплины [Попова Н.В., 2009]. Для того, чтобы получить более целостное представление о межаспектной интеграции в указанных объемных дисциплинах по направлению «Лингвистика», рассмотрим в качестве примера взаимодействие между их внутриаспектными категориями с использованием *дискурсивного анализа* как сквозного элемента межаспектного синтеза.

При формировании дискурсивной линии мы учитываем указанные выше определения дискурса, свидетельствующие о неоднозначности дискурса как лингвистического феномена, что позволяет нам применить это понятие расширительно и распределить дискурсивный анализ по многим аспектам первого иностранного языка в программе обучения лингвистов. Если анализ устного дискурса адаптируется в таких аспектах профилирующих дисциплин как «Устная практика» и «Аудирование», то анализ экстралингвистических факторов позволяет нам дискурсивно обогатить такие аспекты как «Язык делового общения» и «Практика письменной речи». Понимание дискурса как сущностного лингвистического явления позволяет нам обосновать дискурсивный подход к организации обучения лингвистов как соответствующий университетскому профессиональному уровню повышенной языковой сложности. Межаспектная дискурсивная эстафета формируется, таким образом, за счет разнообразных форм регулярного внутриаспектного выражения с постепенным усложнением предъявляемого языкового материала и постепенной «конвергенцией» всех внутриаспектных линий в единую междисциплинарную дискурсивную составляющую.

Примером *поликодовой интеграции* является модуль «Лингговизуальные комплексы (ЛВК) социальной рекламы». Исследователи указывают на предпочтительность использования термина «поликодовый текст» для обозначения текста как когерентного целого, слагаемого из нескольких семиотических кодов [Чернявская В.Е., 2009]. Под кодом при этом понимается система условных обозначений, символов, знаков и правил их комбинации между собой для передачи, обработки и хранения (запоминания) информации в наиболее приспособленном для этого виде [Ibid.] Автор отмечает также, что термин «поликодовый текст» несет в себе смысл взаимодействия различных кодов и вместе с тем указывает на текстуальный характер обозначенного явления, его содержательно-смысловую целостность. В научных исследованиях известен также термин *лингговизуальный комплекс* (ЛВК), представляющий собой реализацию взаимодействия элементов разных знаковых систем, основанного на свободном сочетании знаков, и создающих особый вид контекста – лингговизуальный [Большаянова Л.М.] при взаимном дополнении содержания ЛВК и устранении многозначности.

Если в данном исследовании термин *лингговизуальный контекст* подразумевает только синтез вербальной и изобразительно-графической знаковых систем, то в дальнейшем при рассмотрении поликодовой интеграции мы сможем рассматривать тексты с большим количеством кодов, в частности, мультимедийные тексты. В целом, термин «поликодовый текст» нам представляется удобным и непротиворечивым, и поэтому подходящим для дальнейших исследований. Примером дидактического применения поликодовых текстов регистра социальной рекламы в процессе обучения английскому языку лингвистов, является поликодовый модуль, который применяется для содержательного обогащения трех смежных дисциплин, а именно, *лексикологии, лингвострановедения и стилистики*.

Схема построения интегративной основы обучения, которая может успешно формироваться при модульном обучении, представлена ниже:



**Рис. 3. Формирование интегративной основы обучения (ИОО) иностранному языку на базе различных видов интеграции**

Реестр интегративных компетенций, формируемых за счет разработки модульного проектирования интегративной основы обучения иностранному языку включает лингвокомпьютерную, лингвокультурологическую, дискурсивно-аналитическую и лингвокультурную компетенции. Междисциплинарная интегра-

ция является при этом преобладающим видом интеграции, поскольку она присутствует во всех трех разновидностях междисциплинарных модулей. Идея подобного уровневого построения ИОО может экстраполироваться на другие полипредметные дисциплины и воплощаться не только в модулях, но также и в учебниках и учебных пособиях.

Таким образом, в учебном процессе современного многопрофильного вуза создание интегративной основы обучения иностранному языку как полипредметной дисциплине подразумевает, прежде всего, формирование МДС иностранного языка с профессиональными или, например, другими гуманитарными дисциплинами. Вторым уровнем ИОО является соблюдение условий межаспектной интеграции за счет взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности с акцентированием дискурсивного анализа. Третьим, уровнем ИОО является использование в учебном процессе специально подобранных аутентичных лингвизуальных или иных поликодовых комплексов, которые вносят в занятие разнообразие и повышают интерес обучающихся к иностранному языку.

**ГЛАВА 3** «Дидактическое моделирование междисциплинарного вузовского учебника» отражает концепцию учебной книги нового поколения, этапы моделирования междисциплинарного учебника (МУ) описание универсального вариативного компонента МУ, примерную типологию выполняемых на компьютере языковых заданий, анализ дидактического значения профилирующего лингвокомпьютерного задания *веб-квест*, а также структурную и компетентностную модели МУ и заключение о статусе современного учебника нового поколения.

Новый взгляд на проблему вузовского учебника привел к появлению такого понятия, как «учебник нового поколения». Предполагается, что система учебников нового поколения как главного средства обучения должна отражать структурно-содержательные изменения и современные тенденции развития высшего образования, обеспечивать формирование новых целей обучения, а также широкое использование современных информационных технологий в образовательном процессе [Антонова С.Г, 2001]. Нам представляется, что при использовании элементов КОС в ходе обучения, например, за счет применения персонального компьютера, занятие становится более эффективным, поскольку пробуждает интерес учащихся к ИЯ, а, следовательно, повышает их мотивацию. Данный эффект объясняется тем, что, в отличие от традиционного учебника, учебное пособие с интегративными заданиями с использованием компьютерных средств, обеспечивает более частую смену видов деятельности. Вариативность аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы - это важное условие формирования учебно-познавательной и информационной компетенций обучающихся.

Перспективным направлением в развитии учебника является также создание дидактических условий для акцентирования личностно-ориентированного обучения (ЛОО). Одним из путей проектирования соответствующих учебников может стать совершенствование традиционных учебников путем замены содержащихся в них информативно-теоретических заданий и вопросов на творческие и продуктивные [Хуторской А.В., 2007]. Материалы учебника предлагается допол-

нять разными вариантами заданий, в которых нет изложения готовых алгоритмов их решений. Авторам учебников рекомендуется избегать выражения своих предпочтений, предоставляя возможность самовыражения обучающимся. Деятельностный компонент учебника, таким образом, должен превалировать над информативным.

Учебник определяется как комплексная информационно-деятельностная модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления [Хуторской А.В., 2004]. Более позднее определение этого же автора гласит, что учебник – это книга или другой носитель информации, в которой содержится систематический учебный материал, необходимый для организации образования по определённому учебному курсу [Хуторской А.В., 2007]. Эти два определения непротиворечивы, они подчеркивают сочетание в учебнике содержательного и процессуального компонентов для регулярной учебной деятельности. Что касается понятия *учебное пособие*, то оно определяется как учебное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания. Обычно учебное пособие выпускается в дополнение к учебнику.

Если в обычном профессионально-ориентированном учебнике или пособии по иностранному языку, когда иностранный язык в большей мере используется в качестве средства, а не цели обучения, наблюдается взаимодействие только двух когнитивных составляющих, обобщенно-профессиональной и иноязычной, то такой учебник можно охарактеризовать как обладающий **базовой степенью** междисциплинарности  $M=2$ .

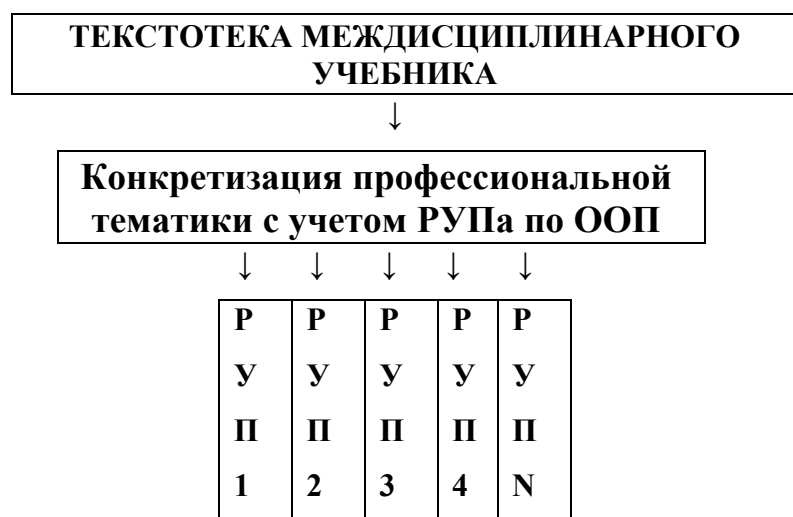
В учебнике с учетом МДС необходимо присутствие дополнительных **содержательных** компонентов, которые могут быть выражены вариативно и придавать учебнику новое качество. В качестве дополнительных компонентов могут быть актуализированные в текстотеке, заданиях и упражнениях междисциплинарные связи иностранного языка с дисциплинами, входящими в рабочий учебный план по направлению на основе соответствующего ФГОСа. Дополнительным **процессуальным** компонентом учебника может стать также четко выраженная профессионально-деятельностная ориентация учебных заданий. Таким образом, число когнитивных компонентов, создающих эффект междисциплинарности, не может быть меньше, но может быть больше 3:  $M \geq 3$ .



**Рис.4. Обобщенная модель междисциплинарного профессионально-ориентированного учебника**

При соблюдении данной «формулы» междисциплинарности, отражающей минимальный состав содержательно-процессуальных компонентов учебника равный

или превышающий 3, учебник вправе считаться *междисциплинарным*, поскольку его степень междисциплинарности будет превышать базовую  $M=2$ . Соблюдение принципа вариативности текстотеки учебника позволяет достичь большей степени вариативности и сопровождающего ее учебно-методического аппарата учебника, который также может эффективно «перекликаться» с дисциплинами РУПа. Схема расширения текстотеки учебника по междисциплинарному принципу соответствует формуле  $T = (D/РУП) \times N$ , где  $T$  – текстотека,  $D/РУП$  – дисциплина РУПа и  $N$  – количество задействованных в текстотеке дисциплин ООП, показана ниже:



**Рис. 5. Содержательное расширение текстотеки профессионально-ориентированного междисциплинарного учебника.**

При обогащении профессионально-ориентированных текстов учебника дополнительными содержательными аспектами в соответствии с дисциплинами РУПа, как указано на модели, мы не можем не отметить, что эти компоненты будут существенно отличаться друг от друга как качественно, так и количественно, при подготовке учебников для разных направлений. Для создания универсальной модели профессионально-ориентированного учебника нового поколения необходимо найти соответствующий универсальный дисциплинарный компонент, входящий во все рабочие учебные планы всех направлений подготовки, и достаточно гибкий, чтобы его можно было использовать при подготовке учебника по иностранному языку для любого направления подготовки.

Поскольку ни один рабочий план специальности или направления не обходится без такой дисциплины как *информатика*, нам представляется, что именно ресурсы этой дисциплины и ей аналогичных могут поддерживать необходимый уровень компьютерной грамотности обучающихся. Именно освоение дидактического аппарата информатики как в средней школе, так и в вузе, имеет большое значение для того, чтобы студенты были готовы выполнять лингвокомпьютерные задания любого современного учебника, в частности, профессионально-ориентированного учебника по иностранному языку с ориентацией на работу с элементами КОС. Обеспечивая необходимый для современного человека уровень владения компьютерными и информационными технологиями,

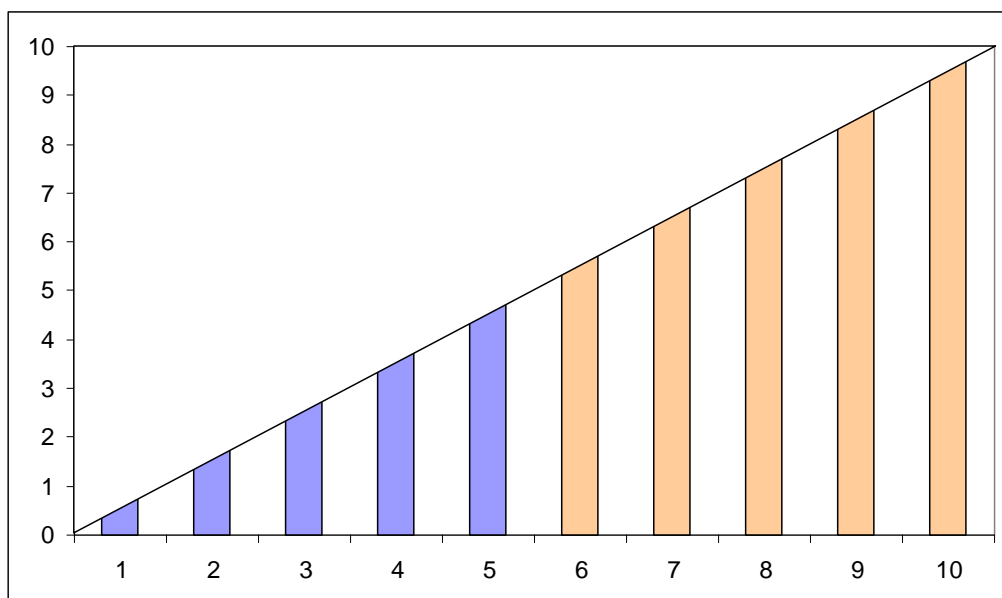
информатика и другие дисциплины компьютерной грамотности могут условно считаться универсальным дисциплинарным компонентом любого междисциплинарного профессионально-ориентированного учебника по иностранному языку. Основным отличием информатики от других дисциплин РУПа будет при этом являться то, что она будет отвечать не за содержательную, а за процессуальную вариативность современного учебника.

Упрощенная модель учебника или пособия нового поколения будет выглядеть следующим образом:



**Рис. 6. Модель междисциплинарного учебника по иностранному языку нового поколения**

Примерная типология лингвокомпьютерных заданий в составе МУ и их расположение на условной шкале по степени сложности выполнения студентами представлена ниже, при этом степень сложности оценивается по вертикали исходя из 10 баллов, как максимального показателя.



ЭП	ЭС	ВК	МП	ПП	БНК	К/П	ПК	ИК	КОН
----	----	----	----	----	-----	-----	----	----	-----

**Рис.7. Условная шкала степени сложности выполнения студентами лингвокомпьютерных заданий.**

По горизонтали номера столбиков соответствуют номерам перечисленных ниже лингвокомпьютерных заданий, а аббревиатуры этих электронных ресурсов представлены ниже диаграммы:

1. использование электронной почты (**ЭП**) для организации общения студентов в системе tandem learning при подготовке аннотаций по текстам;
2. обращение к электронным словарям (**ЭС**) *Lingvo*, *Multitran*, *Google* а также словарям-тезаурусам для поиска синонимов, антонимов, дефиниций;
3. использование Интернет-ресурсов для поиска дополнительного учебного материала (вэб-квесты: **ВК**);
4. использование программ машинного перевода (**МП**) *Promt*, *Translate* и др. для получения переводов профессионального текста с целью дальнейшего редактирования;
5. применение программы PowerPoint (**ПП**) для выполнения творческих заданий по подготовке презентаций;
6. обращение к сайту Британского Национального Корпуса (**БНК**) <http://info.ox.ac.uk/bnc> для составления конкордансов по терминам;
7. изготовление электронных коллажей или постеров (**К/П**) для иллюстрации небольших выступлений;
8. обращение к подкастам (**ПК**) для аудирования (сайт <http://academic.earth.org> и т.п.);
9. проведение Интернет-конференции (**ИК**) для подведения итогов работы по определенной теме;
10. работа с программами-конкордансерами (**КОН**), позволяющими отбирать терминологическую лексику по принципу частотности из больших текстовых корпусов для составления глоссариев по специальности.

Исходя из того, что в междисциплинарных учебниках наблюдается тесная интеграция традиционных и лингвокомпьютерных заданий, которые стали неотъемлемой частью их учебно-методического аппарата, необходимо представить обобщенную структурную модель междисциплинарного учебника с учетом такого универсального компонента, каким является компьютерная обучающая среда. Приведенная ниже модель [Попова Н.В., 2010] является, фактически, усовершенствованным вариантом упрощенной модели учебника нового поколения, представленной выше, и иллюстрирует не только присутствие компьютерной обучающей среды, но также и содержательное расширение его текстотеки:



**Рис. 8. Обобщенная структурная модель междисциплинарного профессионально-ориентированного учебника по иностранному языку**

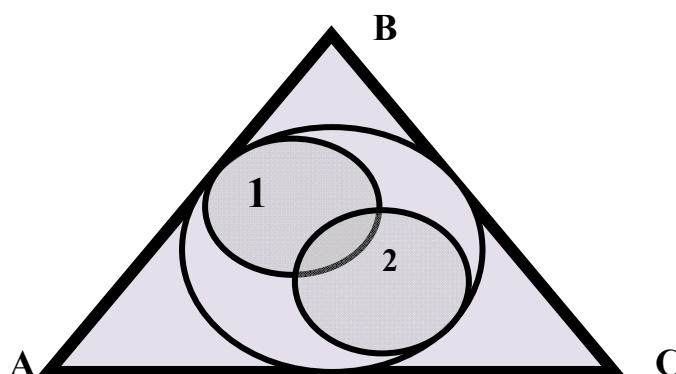
В данной модели учитывается не только присутствие в учебнике интегрированной в него КОС, но также подбор текстов, коррелирующих с профилирующими дисциплинами рабочего учебного плана (РУП) соответствующего направления [Попова Н.В., Вдовина Е.К., 2008]. Если при создании учебника профильные профессионально значимые дисциплины, а также коррелирующие с ними тексты, будут выбираться по рекомендациям преподавателей соответствующих вузовских кафедр, то можно прогнозировать в итоге углубление профессионализации обучения средствами иностранного языка.

Рассматривая МУ в рамках компетентностного подхода, необходимо также особо подчеркнуть формирование его средствами профессиональной иноязычной лингвокомпьютерной компетенции обучающихся. Под иноязычной лингвокомпьютерной компетенцией мы будем понимать *умение и готовность обучающихся использовать электронные ресурсы для дальнейшего совершенствования своих знаний иностранного языка и для постижения своей профессиональной и научной сферы за счет работы с материалами на иностранном языке* [Попова Н.В., 2010].

Лингвокомпьютерное задание (ЛКЗ) в формате веб-квеста является наиболее распространенным заданием МУ. Все разнообразие веб-квестов можно свести к следующим основным категориям: веб-квесты узконаправленного и широконаправленного поиска (Рис.9,10), завершающиеся письменным отчетом и/или неофициальным письмом по заданной теме или презентацией. Однако независимо от степени широты заданного информационного поиска профилирующим видом речевой деятельности при выполнении любого веб-квеста является *чтение*. Именно чтение играет интегрирующую роль в объединении воедино всех содержательных и процессуальных аспектов при выполнении данного типа ЛКЗ. Обозначенная нами междисциплинарная триада составляет внешнюю или базовую линию интегративности данного ЛКЗ, в то время как связанные между собой

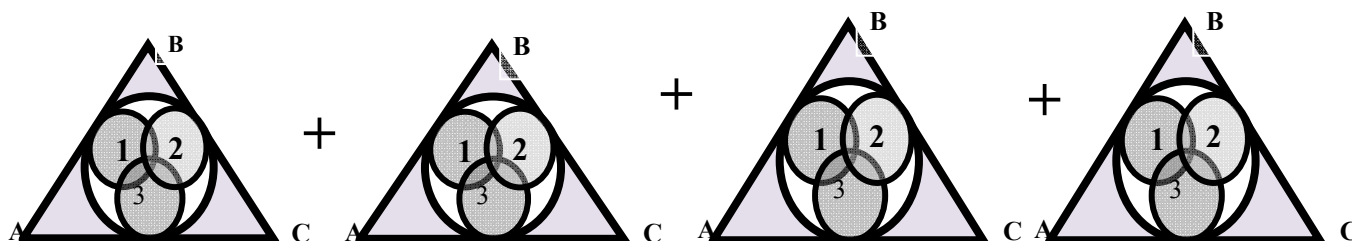


виды чтения при его выполнении составляют ее внутреннюю основу. Схематические диаграммы рассмотренного типа задания представлены ниже:



Взаимодействующие дисциплины МДС-триады обозначены буквами:  
 А – иностранный язык; В – профессиональная дисциплина; С - информатика  
 Виды чтения в большом круге интегративности обозначены цифрами:  
 1 – ознакомительное чтение; 2 – изучающее чтение

**Рис. 9. Схема дидактического наполнения узконаправленного веб-квеста**



Взаимодействующие дисциплины МДС-триады обозначены буквами:  
 А – иностранный язык; В – профессиональная дисциплина; С - информатика  
 Виды чтения в большом круге интегративности обозначены цифрами:  
 1 – просмотровое чтение 2 – ознакомительное чтение; 3 – изучающее чтение

**Рис. 10. Схема дидактического наполнения широконаправленного веб-квеста**

Внутренняя дисциплинарная интеграция в первом задании проявляется в объединении ознакомительного и изучающего видов чтения, которые дополняются логическими операциями по отбору релевантного содержания для формата отчета, а также по переводу и реферированию выбранных фрагментов основного текста. ЛКЗ второго типа (Рис.10) является более сложным, полифункциональным дидактическим образованием, чем монофункциональное задание первого типа, поскольку во втором формате задания студенты выполняют поисковую работу с несколькими сайтами. В данном ЛКЗ интериоризация профессионально-ориентированного материала происходит также в дидактическом аспекте чтения, осложненного не двумя, а тремя его разновидностями, при этом наблюдается тесная связь взаимодействующих дисциплин. Студенты участвуют в групповых веб-проектах, представляющих собой долговременное проблемное задание, целью которого является развитие языковых и коммуникативных навыков обучающихся.



ческой сложности, междисциплинарный профессионально-ориентированный вузовский учебник больше подходит на статус основного.

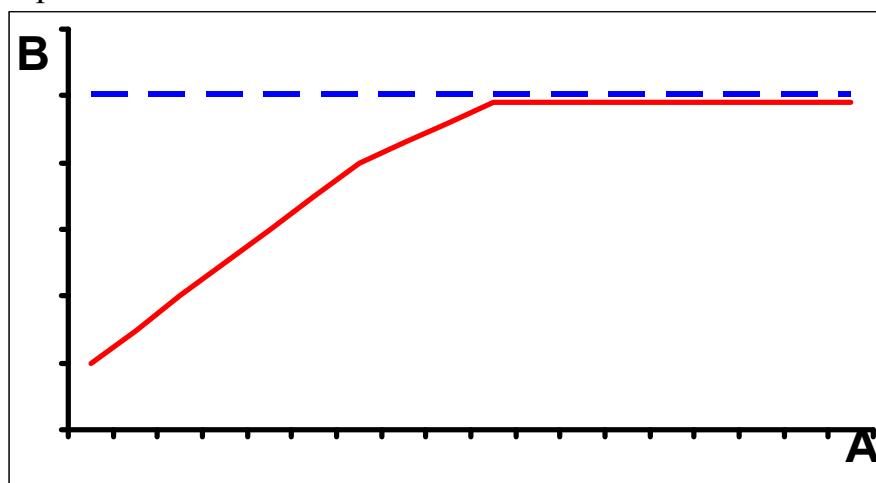
**ГЛАВА 4** «Модели актуализации МДС в авторских учебных пособиях» посвящена общей характеристике процесса актуализации МДС как интегративного единства лингводидактического и междисциплинарного компонентов, моделям распределенной актуализации МДС по принципу альтернативности при выполнении заданий, концентрированной актуализации МДС по принципу «личностной линзы», актуализации МДС по принципу инкрементации проектной компетенции при выполнении сквозного задания учебника, а также актуализации МДС по принципу множественной дисциплинарно-аспектной матричной фокусировки текстотеки учебника. Описано также содержательное наполнение интегративных компетенций обучающихся, формируемых междисциплинарными учебниками или пособиями.

Актуализация МДС – это наиболее сущностный аспект процесса реализации междисциплинарного синтеза, который является весьма гибким средством формирования междисциплинарной компетенции обучающихся, и ее вариативность будет напрямую зависеть как от контингента обучающихся, так и от конкретного этапа реализации МДС в составе определенного междисциплинарного учебника (МУ). Во всех учебниках актуализация МДС проводится за счет выполнения интегративных заданий, которые являются компонентами их учебно-методического обеспечения.

При описании способов проведения актуализации она рассматривается как интегративное лингводидактическое единство, в котором органично синтезируются междисциплинарный и лингводидактический компоненты. Если считать, что содержание актуализации во всех учебниках определяется междисциплинарным фактором исходя из заданных взаимодействующих дисциплин, то ее доминирующие процессуальные аспекты являются по своей сути лингводидактическими и зависят от целевой аудитории обучаемых по определенному учебнику. Если внешняя траектория всегда состоит из заданий, направленных, так или иначе, на обеспечение реитерации идеи междисциплинарного синтеза, то внутренней или процессуальной траекторией является тот основной вид языковой деятельности, который необходим для избранных нами контингентов обучающихся и является профилирующим для их обучения. Во время обучения по МУ происходит постепенная конвергенция обеих траекторий актуализации, сливающихся в единую линию формирования задаваемых учебниками интегративных компетенций. Ниже приведен качественный график конвергенции двух ее траекторий.

Очевидно, что пунктирная линия лингводидактического фона является ориентиром для слияния с ней сплошной линии наращивания интегративных компетенций студентов при обучении с учетом междисциплинарных связей в учебном процессе. Если «междисциплинарная» линия начинается почти от нуля, поскольку студенты впервые обучаются с применением междисциплинарного подхода, то лингводидактическая линия берет свое начало от порогового уровня знаний иностранного языка обучающимися, то есть примерно А2, как

уровень знаний после окончания средней школы. Две линии, идущие параллельно показывают проектируемый уровень интегративных компетенций при обучении по предлагаемой методике.

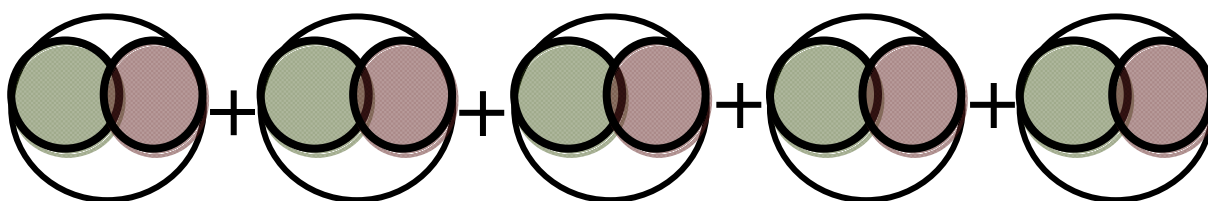


Условные обозначения: ось А – распределение времени обучения (семестр – 18 недель); ось В – приращение знаний обучающихся; сплошная линия – задания по междисциплинарной проблеме; пунктирная линия – лингводидактический фон

**Рис.12. Качественный график конвергенции междисциплинарной и лингводидактической траекторий актуализации МДС**

Об интенсивности наращивания компетенций можно судить по градиенту изменения кривой наращивания компетенций, т.е. по углу наклона касательной на этом графике. Видно, что на начальном этапе освоения дисциплины с учетом междисциплинарных связей интенсивность наработки компетенций более высокая, но приблизительно в середине семестра она снижается, и речь может идти о фазе совершенствования приобретенных интегративных компетенций. Показанное на графике постепенное сближение и слияние междисциплинарной и лингводидактической траекторий фактически означает, что междисциплинарная идея реализуется на дидактической базе основной дисциплины, избранной для проведения междисциплинарного синтеза. Иллюстрируемая нами идея слияния междисциплинарного компонента с процессуальным дидактическим компонентом основной дисциплины может экстраполироваться на другие варианты междисциплинарного взаимодействия дисциплин в высшей школе.

*Распределенная актуализация* междисциплинарного синтеза в процессе выполнения лингвокомпьютерных заданий в учебнике по иностранному языку для студентов-физиков происходит на основе соблюдения принципа альтернативности при их выполнении, что способствует порождению профессионально-ориентированных дискуссий обучающихся по сравнению эффективности их выполнения. Именно в процессе заинтересованных дискуссий на иностранном языке и происходит усвоение навыков использования Интернет-ресурсов для изучения иностранного языка. Модель распределенной актуализации можно представить следующим образом:



**Рис.13. Модель распределенной актуализации при выполнении лингво-компьютерных заданий по принципу альтернативности**

Пусть занятие состоит в выполнении  $n$  заданий, предварительно проработанных студентами самостоятельно. Каждое задание  $i$  может быть выполнено как минимум двумя альтернативными способами, и каждый студент на этапе самостоятельной работы сфокусирован на одном из них. Вследствие этого возникают информационные множества  $A_{ij}$ , содержащие структурированные сведения о выполнении задания  $i$  способом  $j$  ( $1 \leq i \leq n$ ,  $2 \leq j \leq m_i$ ). Данные множества являются основой для формирования составляющих лингвокомпьютерной компетенции студентов.

В ходе последующего аудиторного занятия при выполнении задания  $i$  происходит коллективное обсуждение и сравнение альтернативных вариантов его выполнения, в результате которого осуществляется наращивание элементов лингвокомпьютерной компетенции у каждого студента по тематике, связанной с заданием  $i$ . Математически этот результат может быть представлен множест-

вом  $\bigcap_{j=1}^{m_i} A_{ij}$ , являющимся пересечением информационных альтернатив, что связано с возможностью выполнения одного и того же задания  $i$  разными способами в количестве  $m_i$ .

На начальном этапе при выполнении всех  $n$  заданий данного занятия происходит суммирование наращиваемых составляющих формируемой интегративной компетенции, которое на языке теории множеств описывается операцией их объединения:

$$\bigcup_{i=1}^n \bigcap_{j=1}^{m_i} A_{ij} \quad (1)$$

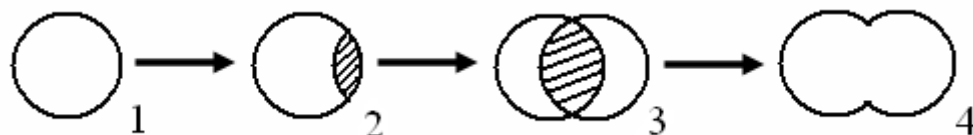
В рассматриваемом в качестве базового случае на занятии предусмотрено выполнение 5 заданий ( $n = 5$ ), и в каждом из заданий обсуждаются 2 альтернативы ( $m_i = 2$  для всех  $i$ ). Тогда формула (1) для описания наращивания компе-

тенции принимает вид:  $\bigcup_{i=1}^5 \bigcap_{j=1,2} A_{ij}$ .

На следующих этапах каждый студент применяет знания, полученные в общей дискуссии, и постепенно достигает значительно большей степени развития указанной компетенции, которой соответствует множество

$$\bigcup_{i=1}^5 \bigcup_{j=1,2} A_{ij} = \bigcup_{i=1}^5 (A_{i1} \cup A_{i2})$$

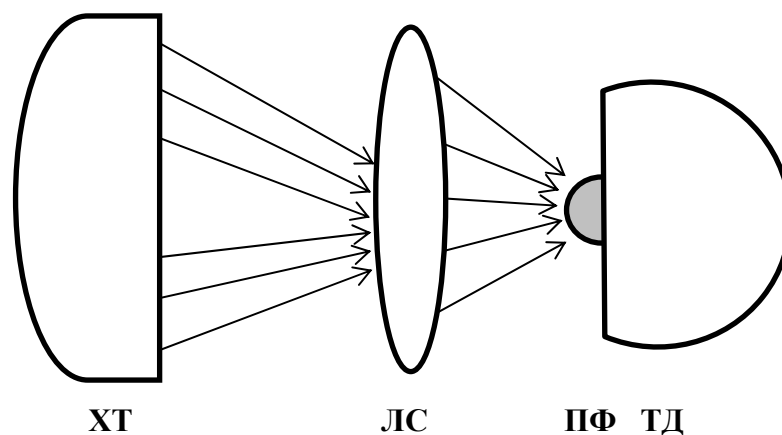
Таким образом, по отдельно взятому заданию  $i$  каждый студент проходит следующие этапы в наращивании интегративной компетенции согласно данному опробованному алгоритму вариационной постепенности:



Если на первом этапе студент знает только один способ выполнения задания, то на втором этапе он в результате дискуссии получает информацию о втором способе его выполнения. На третьем этапе он постепенно осваивает второй способ и в итоге оба варианта объединяются в одну из составляющих формируемой интегративной компетенции. Таким образом, у студента возникает целостное представление о применении элементов компьютерной обучающей среды в изучении иностранного языка.

Формула (1) может быть использована при описании на языке теории множеств процесса наращивания компетенции студентов в ходе занятия методом распределенной актуализации. Вид формулы не зависит от преподаваемой дисциплины, т.е. инвариантен относительно нее. Данная базовая модель построена исходя из минимума (равного двум) альтернатив при выполнении лингвокомпьютерных заданий и может быть распространена на случай произвольного числа альтернатив в каждом задании.

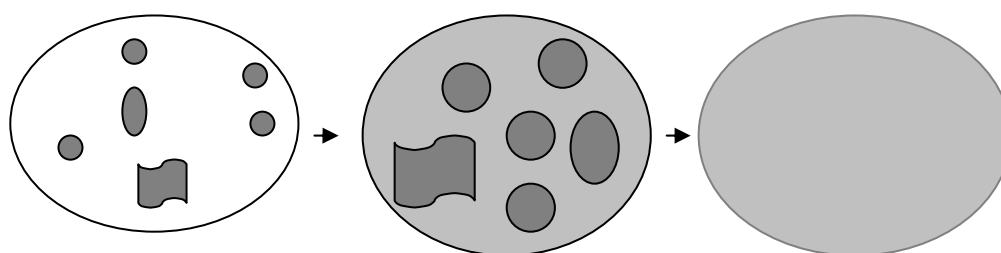
*Актуализация по принципу «личностной линзы»* в учебнике для лингвистов является наиболее лично-ориентированной из всех представленных нами моделей. Проецирование педагогической проблемы из текста на иностранном языке, который является задающим, в смыкающийся с релевантной теоретической дисциплиной проблемный фокус происходит через личность субъекта процесса обучения, которым является студент. Личность самого студента является своеобразной линзой, которая фокусирует педагогическую проблему, и именно личностная окраска обсуждаемой проблемы способствует углублению ее интериоризации, то есть постижению и переводению в личностный план. Модель данного вида актуализации, основанного, главным образом, на устной практике, представлена ниже, на Рис.14:



**Обозначения:** ХТ – художественный текст, ЛС - личность студента,  
 ПФ – проблемный фокус, ТД – теоретическая дисциплина

**Рис.14. Модель концентрированной актуализации педагогической темы по принципу личностной «линзы»**

На Рис. 15 схематически изображен процесс наращивания компетенций студентов при освоении дисциплины «Педагогика и психология» с опорой на «множества роста», сформированные в курсе «Иностранный язык» методом концентрированной актуализации МДС по принципу «личностной «линзы». На схеме показано, что первые «зерна роста» интегративной лингвопедагогической компетенции, обозначенные темными фигурками, «имплантируются» на почве дисциплины первого курса «иностранный язык», основной содержательный фон которой обозначен белым цветом (1). Затем эти зерна «прорастают», то есть набирают силу в процессе изучения дисциплины второго курса «Психология и педагогика» (2), до тех пор, пока не сольются с психолого-педагогическим фоном последней дисциплины.



**Рис. 15. Схема наращивания интегративной лингвопедагогической компетенции**

Таким образом, личность самого студента становится основным интегрирующим стержнем при проведении концентрированной актуализации МДС в формате лингвопедагогического фокуса. Основным дидактическим аспектом этой актуализации является развитие речевой составляющей лингвопедагогической компетенции, которая поддерживается дополнительными материалами учебника по дискурсивным маркерам [Попова, 2010]. Учитывая то, что целевым контингентом данного учебника являются лингвисты первого курса, преподавателю рекомендуется обращаться к этим материалам для поддержания

дискуссии лингвистов на должном уровне, приближающемся к дискурсивной практике носителей языка.

Акцентируемая в инкрементационной модели актуализации МДС доминирующая в составе учебника для магистрантов технического профиля интегративная **проектная** компетенция формируется в рамках информационного направления его лингводидактического аппарата. Выполняемые магистрантами поисковые задания существенно отличаются от обычных языковых, речевых и коммуникативных упражнений, поскольку для их выполнения магистрант должен применить полученные ранее знания по использованию Интернета и компьютерных программных ресурсов. Ему предстоит проделать заданный объем работы и представить результаты в определенном формате, то есть создать «продукт» своей учебной деятельности, а именно документ или презентацию по теме выбранного его исследовательской группой проекта для «получения» гранта. Задания по написанию различных документов грантового сопровождения, которое проходит в пособии сквозной линией и представлено в 12 из 17 уроков, способствует постепенному наращиванию проектной компетенции обучающихся. Интегративное качество данного задания, возникает из сочетания в нем различных видов профессионально-ориентированной проектной деятельности: поисковой, коммуникативной, письменноречевой и презентационной, причем письменноречевая деятельность преобладает.

Принцип *множественной дисциплинарно-аспектной матричной фокусировки* текстотеки иллюстрируется на примере учебника для студентов гуманитарного профиля. Такой подход к созданию учебника когда подбираемые тексты коррелируют с изучаемыми студентами дисциплинами ООП представляется нам наиболее правильным для более глубокого постижения иностранного языка в профессиональной подготовке специалиста. Благодаря такому подходу при изучении иностранного языка студенты изучают не только лексико-грамматические модели, но также оттачивают отдельные грани профессионального мышления на иностранном языке при выражении мнения. Учебник имеет наивысшую степень междисциплинарности, поскольку в нем наблюдается взаимодействие девяти дисциплин, включая дисциплину *иностранный язык*, представленную шестью учебными аспектами.

Представленные в учебнике «Выражение мнения» тексты и сопровождающие их задания структурно унифицированы по междисциплинарному принципу. Задания, сформулированные под названием «фокусы», соответствуют учебным дисциплинам, изучавшимся студентами по основному профилю. Таким образом, студентам предлагается оценивать тексты с разных точек зрения, включая языковой, политический, социологический, имиджелогический, межкультурный, стилистический, психологический ракурсы, расширить свои знания за счет использования указанных в каждом уроке Интернет-сайтов, а затем суммировать возникающее у студентов «объемное» видение социально-политической проблемы в «PR-фокусе». Таким образом, письменное выражение мнения завершает этот своеобразный цикл, в котором оттачиваются отдельные грани его формирования. Реализация принципа МДС в составе учебника происходит не



только на содержательном, но и на процессуальном уровнях, поскольку студентам предлагаются специально разработанные алгоритмы аспектной языковой деятельности, например, дискурсивный и стилистический анализы, сравнение политических дискурсов.

Таким образом, актуализация междисциплинарного взаимодействия происходит по-разному, в зависимости от основных приоритетов при обучении различных контингентов обучающихся. Выделение основного принципа актуализации является в каждом случае не абсолютным, а относительным акцентированием превалирования того или иного аспекта. Примерами развиваемых междисциплинарными учебниками интегративных компетенций являются такие компетенции лингвистов как *лингвопедагогическая*, *лингвострановедческая* и *межкультурная*, а также *проектная* компетенция студентов и магистрантов технических направлений, формируемая в результате выполнения четырех проектов на основе иностранного языка и ИТ. Интегративная иноязычная лингвокомпьютерная компетенция формируется всеми учебниками независимо от контингента обучающихся.

**ГЛАВА 5** «Экспериментальная проверка формируемых интегративных компетенций» посвящена описанию этапов апробации модуля триадного взаимодействия дисциплин «иностранное языко-культурология-информатика», поликодового модуля, а также учебных пособий для студентов по направлению «Техническая физика» и магистрантов технического профиля. Апробация указанных модулей и первого учебного пособия проводилась нами на основе сравнения обучения в экспериментальных и контрольных группах и сравнения их показателей аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

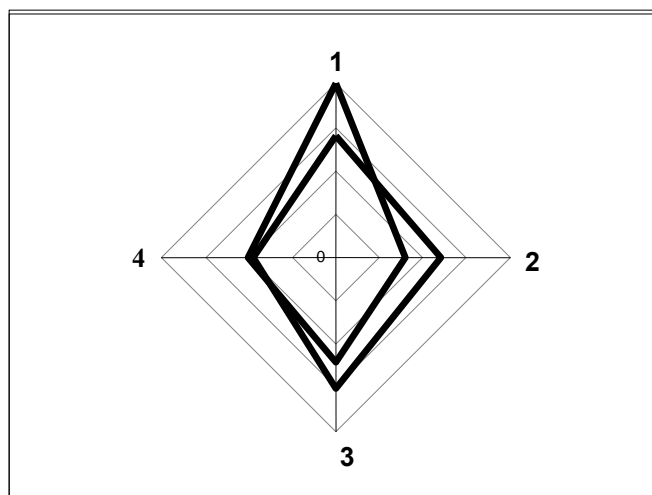
Для апробации пособия для магистрантов технического профиля применен метод экспертных оценок (МЭО) для проведения комплексной экспертизы сквозного задания по проектной деятельности. Применение МЭО является наиболее актуальным для исследования магистерского уровня языковой подготовки по дисциплине *иностранное языко*, поскольку магистратура пока что является мало исследованным полем учебной деятельности. Именно поэтому привлечение преподавателей к обобщенной оценке проектной деятельности магистрантов является целесообразным.

В эксперименте приняла участие «рабочая группа», состоящая из количества преподавателей иностранного языка  $n=12$ , каждый из которых проводил проектную работу по данному учебнику в группах магистрантов. По окончании групповых проектов им было предложено заполнить анкеты по оценке оптимального соотношения четырех видов речевой деятельности, которые были актуализированы при выполнении профессионально-ориентированных проектов. Таким образом, каждый из преподавателей проводил индивидуальную оценку проектной деятельности, причем оценка проводилась посредством выставления весовых коэффициентов по степени актуализации каждого вида речевой деятельности на каждом этапе учебного проектирования.

Весовые коэффициенты в диапазоне от 1 до 7 отражают экспертную оценку важности данного элемента среди других таких же элементов, актуализируе-

мых на других занятиях. Весовой коэффициент, равный «1» означает, что на данном занятии наращивание определенного компонента проектной компетенции происходит на среднем относительно всего сквозного задания уровне. Если, например, весовой коэффициент приращения коммуникативной компетенции на первом занятии равен «3», то это означает, что обсуждение впервые вводимого сквозного задания занимает больше аудиторного времени и проводится с большей степенью интерактивности, чем на двух последующих занятиях, имеющих аналогичный показатель на среднем уровне. Весовой коэффициент равный 7 означает, что оцениваемый вид проектной деятельности проявляется на определенном занятии максимально в сравнении с другими видами проектной деятельности. Для достижения большей объективности при применении метода экспертных оценок каждому из экспертов были присвоены рейтинги в соответствии с их опытом работы и квалификацией. Эти рейтинги учитывались при оценке степени инкрементации отдельных составляющих проектной компетенции путем умножения выставленных экспертами весовых коэффициентов на их рейтинги.

В завершение процесса апробации сквозного проектного задания в составе учебника по иностранному языку для магистрантов технического профиля было проведено сравнение авторской и экспертной диаграмм инкрементации проектной компетенции обучающихся (см. Рис.16). Очевидно достаточно хорошее совпадение авторской и экспертной оценки наращивания компонентов проектной компетенции, причем экспертная оценка, более «сглаженная», не дает заметного приоритета ни одному из компонентов, как и следует ожидать, исходя из природы взвешенных оценок [Орлов А.И., 2006].



**Условные обозначения осей:** 1- коммуникативная деятельность,  
2 - презентационная, 3 – письменноречевая, 4 – поисковая;  
вытянутый ромб – авторская суммарная диаграмма инкрементации  
черный ромб – экспертная суммарная диаграмма инкрементации

**Рис. 16. Сравнение авторской и экспертной диаграмм инкрементации**

При внимательном изучении отмеченных нами видов деятельности по наращиванию проектной компетенции становится очевидным, что в авторской диаграмме доминирующей является коммуникативная составляющая проект-

ной деятельности, в то время как все остальные виды деятельности, письменноречевая, презентационная и поисковая, имеют подчиненное значение. Экспертная же оценка инкрементации проектной компетенции магистрантов показывает, что более предпочтительным является приоритет письменноречевой составляющей проектной деятельности, в то время как все остальные виды деятельности развиваются примерно одинаковыми темпами. Наиболее близкие оценки в авторской и экспертной оценке инкрементации проектной деятельности наблюдаются в данных по поисковой деятельности. Вид диаграммы позволяет оценить и скорректировать способы достижения педагогических целей курса, добиваясь, при необходимости, либо большей сбалансированности наращивания компонентов проектной компетенции, либо, наоборот, акцентировки некоторых из них. Исходя из полученной нами экспертной диаграммы, преподавателям были даны более объективные рекомендации по организации учебной деятельности.

Завершая исследование, посвященное дидактическому преломлению междисциплинарной парадигмы в современном образовательном пространстве, нам нужно, прежде всего, отметить возросший уровень осознания междисциплинарной идеи в высшей школе. Подтверждением этого является не только отход от предметно-дисциплинарной парадигмы ГОСов второго поколения и официальное «закрепление» междисциплинарного по сути компетентностного подхода во ФГОСах третьего поколения, но и успешная реализация междисциплинарной организации учебного процесса по отдельно взятой вузовской дисциплине. В заключении сформулированы **следующие выводы:**

1. Междисциплинарная парадигма в широком контексте современного образовательного пространства полностью совместима с компетентностным и личностно-ориентированным подходами к организации учебного процесса в высшей школе.
2. Изучение существующих интегративных тенденций в сфере образования и МДС как прикладного аспекта интеграции позволило нам обосновать и создать интегративную основу обучения иностранному языку. Кроме междисциплинарной интеграции отмечена возможность межаспектной и поликодовой интеграции, наличие которых продемонстрировано нами на примерах модульного проектирования учебного процесса преподавания иностранного языка.
3. При определении степени разработанности теории МДС было выявлено, что она не отражает применение такого универсального современного процессуального дидактического средства как электронные ресурсы. Информатика может условно считаться третьим компонентом в формировании наиболее типичной междисциплинарной триады при изучении базовой дисциплины: «иностраный язык – профессиональная или гуманитарная дисциплина – информатика». Подобное триадное взаимодействие пришло на смену практиковавшимся ранее бинарным МДС. Продемонстрированная нами практика создания междисциплинарной триады может экстраполироваться

на другие полипредметные дисциплины, как, например, философия, математика и др.

4. Изучение современного уровня развития КОС позволило обосновать возможность и необходимость введения в лингводидактический аппарат современного учебника лингвокомпьютерных заданий и создать основы их типологии, включающей 10 типов заданий. Дидактическое значение наиболее распространенного задания «веб-квест» для обучения различным видам чтения является особенно выраженным. Обосновано применение веб-квестов в различных учебниках, например в учебнике по американскому страноведению.
5. Введение в научно-педагогический аппарат понятия «интегративная компетенция» рассмотрено как на примере надпредметных компетенций, так и в масштабе отдельно взятой дисциплины «иностранный язык», для построения интегративной основы обучения иностранному языку в высшей школе. Представлены реестры интегративных компетенций, формируемых у студентов многопрофильного вуза в результате модульного проектирования учебного процесса и в результате разработки и применения междисциплинарных учебников. Примером интегративной компетенции является иноязычная лингвокомпьютерная компетенция, которая входит в надпредметную информационную компетенцию.
6. При определении степени разработанности теории модульного обучения было обнаружено, что она не отражает применение элективных мобильных междисциплинарных модулей (ММДМ). Введено понятие дидактической мобильности модуля и даны примеры ММДМ применительно к обучению иностранному языку.
7. Разработанная модель учебника (учебного пособия) нового поколения с учетом МДС была применена к созданию семи учебников по иностранному языку для различных контингентов обучающихся. Основным элементом новизны является применение в лингводидактическом аппарате учебников лингвокомпьютерных заданий и проектов. Кроме этого, в учебники введены специальные задания по актуализации содержательных аспектов коррелирующих дисциплин учебного плана направления подготовки.
8. Разработаны четыре модели актуализации МДС в составе междисциплинарного учебника. Интериоризация междисциплинарной идеи может реализовываться исходя из принципов альтернативного выбора, «личностной линзы», комплексной инкрементации проектной компетенции и дисциплинарно-аспектной матрицы. При актуализации МДС всегда учитывается лингводидактическая основа обучения различных контингентов студентов многопрофильного вуза.
9. Изучение дискурса как одного из профилирующих понятий гуманитарной сферы позволило выявить его дидактические аспекты и учесть их при разработке межаспектной дискурсивной эстафеты в программе подготовки лингвистов. Обосновано применение дискурсивного анализа в качестве сквозного элемента для взаимосвязанного обучения лингвистов различным видам

речевой деятельности в различных аспектах профилирующих дисциплин. Кроме этого, дискурсивный анализ был применен нами в учебнике для студентов гуманитарного профиля.

10. Экспериментальная проверка возможности формирования интегративных компетенций подтвердила успешность внедренного нами междисциплинарного проектирования учебного процесса в современном вузе. При апробации ММДМ «Музеи мира» было выявлено, что создание дидактических условий синтеза лингвокультурологического материала приводит к более эффективному развитию языковой догадки обучающихся. При апробации поликодового модуля было выявлено повышение мотивации студентов при работе с лингвовизуальными комплексами. При апробации учебного пособия для студентов-физиков было выявлено, что выполнение лингвокомпьютерных заданий приводит к более эффективному усвоению терминологической лексики. Применение метода экспертных оценок при апробации пособия для магистрантов технического профиля позволило сформулировать более точные рекомендации для преподавателей по формированию проектной компетенции.

Таким образом, в процессе экспериментальной проверки формируемых интегративных компетенций были выявлены преимущества междисциплинарного проектирования учебного процесса, которое является актуальным для правильной реализации компетентностного подхода на современном этапе развития высшей школы. Наша гипотеза полностью подтвердилась. Хотя междисциплинарное проектирование учебного процесса в высшей школе, возможно, не является панацеей для решения всех проблем повышения качества подготовки выпускников вузов, он, тем не менее, приближает нас к созданию оптимальной модели современного учебного процесса.

**Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора (общий объем 72 п.л.):**

**Монографии (общий объем 36 п.л.)**

1. Попова Н.В. Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов (на базе первого иностранного языка). – СПб., СПбГПУ, 2009. – 330 с.
2. Попова Н.В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход / Н.В.Попова. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - 248 с.

**Публикации в ведущих научных журналах и изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией**

3. Попова Н.В. Первый иностранный язык как интегративный стержень для реализации междисциплинарных связей в подготовке лингвистов, преподавателей // Изв. Юж. Федерал. Ун-та. Филол. Науки. – 2007. – № 1/2. – С. 315-332.
4. Попова Н.В. Формирование междисциплинарных связей (МДС) на основе иностранного языка Научно-технические ведомости. Вып.5 (66). Основной выпуск. – СПб., СПбГПУ, 2008. С.160-165.
5. Попова Н.В. Междисциплинарные и интегрированные вузовские учебные пособия на базе английского языка / Н.В.Попова, Е.К. Вдовина. Научно-технические ведомости СПбГПУ, Вып.6 (70). Основной выпуск. - СПб., СПбГПУ, 2008. –С. 163-168.

6. Попова Н.В. Реализация междисциплинарного подхода в проектировании учебного процесса подготовки лингвистов (на основе первого иностранного языка). Педагогические науки. Известия ЮФУ. №10, 2009. С.136-146.
7. Попова Н.В. Дискурсивная линия аспекта «Устная практика» в программе подготовки лингвистов. Педагогические науки. Известия ЮФУ. №12, 2009. С.244-252.
8. Попова Н.В. Реализация дискурсивных межаспектных связей между практикой письменной и устной речи в программе подготовки лингвистов. Педагогические науки. Известия ЮФУ. №1, 2010. С.201-210.
9. Попова Н.В. Современный статус междисциплинарного учебника по иностранному языку для студентов неязыкового вуза. Научно-технические ведомости. Гуманитарные и общественные науки. – СПб., СПбГПУ, Вып.1(105). 2010. С. 132-138.
10. Попова Н.В. Дидактическое моделирование вузовского учебника по иностранному языку с учетом междисциплинарных связей. Научно-технические ведомости. Гуманитарные и общественные науки. - СПб., СПбГПУ, Вып.2(111), 2010. С.102-109.
11. Попова Н.В. Обучение старшеклассников дискурсивному анализу (на примере грамматики английского языка). Иностранные языки в школе, №3, 2011. С. 64-70.
12. Попова Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции учащихся. Иностранные языки в школе, №7, 2011. С. 74-80.
13. Попова Н.В. Принцип альтернативности при актуализации междисциплинарного синтеза в процессе выполнения лингвокомпьютерных заданий. Научно-технические ведомости. Серия «Гуманитарные и общественные науки». – СПб., СПбГПУ, Вып.2(124). 2011. С. 79-87.
14. Попова Н.В. Междисциплинарная сущность компетентностного подхода в высшем образовании / М.А. Акопова, Н.В.Попова. Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия "Гуманитарные и общественные науки". 2011. № 4 (136). С. 76-80.

**Учебно-методические комплексы (УМК) по основным и дополнительным образовательным программам факультета иностранных языков СПбГПУ, в которых автор исследования выступает в качестве научного редактора, и в которых обозначены междисциплинарные связи в учебном процессе (доля автора 5 п.л.).**

15. УМК основной образовательной программы по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (научное редактирование Акоповой М.А., Поповой Н.В.). СПб.: СПбГПУ, 2007 602 с.
16. УМК образовательной программы по курсу «Иностранный язык для нелингвистических специальностей (научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.). СПб.: СПбГПУ, 2007.116 с.
17. УМК по профессиональной переподготовке специалистов с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Английский язык (научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.) СПб.: СПбГПУ, 2008.146 с.
18. УМК основной образовательной программы по направл. «Лингвистика» Часть 1. ((научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.). СПб.: СПбГПУ, 2008.156 с.
19. УМК основной образовательной программы по направл. «Лингвистика» Часть 2. (научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.).СПб.: СПбГПУ. 2008. 223 с.
20. Лингвистика. Профиль «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация». Учебно-методический комплекс магистерской программы по направлению 035700.68 / Под ред. Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В. - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 340 с.
21. Лингвистика. Профиль «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация». Учебно-методический комплекс магистерской программы по направлению

- 035700.68 / Под ред. Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В. - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 327 с.
22. УМК по основной образовательной программе 035700.62 «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр»). Профиль Теория и методика преподавания иностранных языков и культур / (научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.) - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - 676 с.
23. УМК по основной образовательной программе 035700.62 «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр»). Профиль Перевод и переводоведение / (научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.)- СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - 685 с.

**Междисциплинарные учебно-методические комплексы (УМК) и пособия по дисциплине *иностраный язык* (доля автора – 21 п.л.)**

**24. УМК для магистрантов гуманитарного профиля:**

1. Основное пособие «Английский язык. Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля» / Н.И. Алмазова Н.В. Попова, М.М. Степанова, О.А. Никитенко. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 219 с. (**Гриф УМО** по лингвистическому образованию).

2. Дополнительное пособие «Учебное пособие по английскому языку для магистрантов гуманитарного профиля. Книга для преподавателей» /Н.И. Алмазова Н.В. Попова, М.М. Степанова, О.А. Никитенко. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 47 с.

**25. УМК для магистрантов технического профиля:**

1. Основное пособие «Английский язык. Практический курс для магистрантов технического профиля» /Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, М.С. Коган, М.М. Степанова, О.А. Никитенко. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 272 с. (**Гриф УМО** по университетскому политехническому образованию).

2. Дополнительное пособие «Английский язык: методические рекомендации для преподавателей» / Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, М.С. Коган, М.М. Степанова, О.А. Никитенко. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 48 с.

**26. УМК по аспекту «чтение» дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» для бакалавров по направлению «Лингвистика»:**

1. Английский язык. Практикум по чтению. Focus on reading: учеб. пособие / Н.В. Попова [и др.]; под ред. М.А. Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 221 с.

2. Английский язык. Практикум по чтению. Focus on Cultural Studies: учеб. пособие / О.Г.Ветрова, Н.В. Попова, М.С.Коган; под ред. М.А. Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 110 с.

3. Английский язык. Методические рекомендации по чтению / Н.В.Попова [и др.]; под ред. М.А.Акоповой.– СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 33 с.

**27. УМК по дисциплине вузовского компонента «История и культура стран первого иностранного языка» для бакалавров по направлению «Лингвистика»:**

1. Сиванич Дж. [и др.] Соединенные Штаты Америки: прошлое и современность: Хрестоматия по страноведению. / Дж. Сиванич, Н. В. Попова, О. В. Вессарт.— 2-е изд. - СПб.: Санкт-Петербург, Изд-во Политехн. ун-та, 2011.— 383 с. (**Гриф УМО** по лингвистическому образованию).

2. Попова Н.В. [и др.] Практикум по страноведению к хрестоматии «Соединенные Штаты Америки: прошлое и современность»: Элективный курс / Н. В. Попова, О. В. Вессарт, А.Э. Андреев. — 2-е изд., исправленное и дополненное. - СПб.: Санкт-Петербург, Изд-во Политехн. ун-та, 2011.— 99 с.

**28. Попова Н.В. [и др.] Выражение мнения. Expressing opinion. Учеб. пособие./Под ред. М.А.Акоповой и Н.И. Алмазовой. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 234 с.(**Гриф УМО** по лингвистическому образованию; премия Правительства города).**

**29. Ятунина А.И. Медицина катастроф. Emergency Medicine: учебное пособие** по английскому языку / А.И.Ятунина, Н.В.Попова. СПб, СПбГПУ, 2009.166 с.

#### **Статьи в научно-педагогических журналах, сборниках, материалах конференций**

30. Попова Н.В. О важности междисциплинарной скоординированности для повышения качества подготовки лингвистов-преподавателей. Вопросы методики преподавания в вузе. Вып. VIII, СПб, 2006. С. 26-33.
31. Попова Н.В. Научно-методические основы разработки междисциплинарных связей для адаптации дополнительного переводческого образования в рамках реализации основной образовательной программы подготовки лингвистов. Вопросы методики преподавания в вузе : [сб. ст.] / С.-Петербург. гос. политехн ин-т. – СПб., 2007. – Вып. 10. – С. 77-87.
32. Попова Н.В. Междисциплинарный подход к согласованию основной и дополнительной образовательных программ подготовки лингвистов. VIII научно-практ.конференция «Дополнительные образоват. программы по иностр. языкам». – СПб., Фак-т филологии и искусств, СПбГУ, 2008. С.86-93.
33. Попова Н.В. Cross-Curricular Links between Syllabi in Teacher Training Practice as a Factor of Education Quality Increase. AILA 2008. The 15th World Congress of Applied Linguistics. August 24-29, 2008. Essen, Germany. Conference Program. Abstracts. – Druck und Bindung. Basis-Druck, Duisburg. 1 с.
34. Попова Н.В. Дискурсивный анализ в преподавании первого иностранного языка в программе подготовки лингвистов. Вопросы методики преподавания в вузе, Вып.11 (Спец.выпуск) - СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – С.19-34.
35. Попова Н.В. Преподавание дискурсивного анализа в аспекте "Язык СМИ "Активные процессы в различных типах дискурсов: политический, медийный рекламный дискурсы и Интернет-коммуникация. Мат. межд. конф. 19-21 июня 2009. М.-Ярославль, 2009.С. 365-372.
36. Попова Н.В. Междисциплинарный подход к созданию учебной программы по иностранному языку для магистрантов технического вуза. Вопросы методики преподавания в вузе, Вып. 12. СПб., Изд-во СПбГПУ, 2009. С.32-44.
37. Попова Н.В. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в компьютерной обучающей среде. II международная научно-практическая конф. "Пространство гуманитарной коммуникации: трансформации академического дискурса" на базе Нац-пед. университета им М.П.Драгоманова и Института религиозных наук Св.Фомы Аквинского. 23-25 октября Киев, 2009. Электронный ресурс. 2 с.
38. Попова Н.В. Формирование толерантности как один из экстралингвистических ракурсов делового дискурса. Матер. XXXIX межд. фил.конф. Вып.4. Секция дел. ин. яз.- СПбГУ, 2010. С.46-51.
39. Попова Н.В. Междисциплинарный подход к дидактическому моделированию вузовского учебника по иностранному языку. МГУ. Учитель. Ученик. Учебник. Материалы VI межд. Научно-практ. конф., Том.2. – М.: КДУ, 2011. С.131-144
40. Попова Н.В. Формирование интегративных компетенций при обучении иностранному языку в многопрофильном вузе. Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты (КПП'11): тезисы докладов межд. Научно-практ. Конф. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. С.184-186.
41. Попова Н.В. Формирование интегративных компетенций при обучении иностранному языку в многопрофильном вузе.- Вопросы методики преподавания в вузе: сборник статей. – Вып.14 / под ред. М.А. Акоповой. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. С.11-24.
42. Попова Н.В. Формирование интегративных компетенций при обучении деловому аспекту иностранного языка. Матер.XL межд. Фил.конф. Вып.2. Секция дел. Ин. яз.- СПбГУ, 2011. – С.75-83.
43. Popova N.V. Computer-assisted linguistic tasks as integral part of the English language course book. The Call Triangle: Student, Teacher and Institution. EuroCALL 2011. 31 Aug. - 3 Sept. Con-



- ference Programme (Abstracts) . Nottingham, England. 2011. UK. Nottingham: The University of Nottingham. 2011.P.212.
44. Попова Н.В. Способы актуализации междисциплинарных связей в лингводидактическом аппарате учебника по иностранному языку. Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи. Сб.научных трудов. Вып.18. – Харьков, 2011. С.197-206.
45. Попова Н.В. Дидактическое значение Веб-квеста при обучении чтению на иностранном языке студентов неязыкового вуза./ Сучасна англїстика: традиції. Сьогодення. Перспективи. Тези доповідей IV Міжн. наук. форуму. - Харків, ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2011. С.96-98.
46. Попова Н.В. Методика формирования междисциплинарных связей в процессе обучения лингвистов, преподавателей. Вопросы методики преп. в вузе : [сб. ст.] / Н.В.Попова, О.Б.Макарычева.– СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – Вып. 10. – С. 63-70.
47. Попова Н.В. Анализ дискурса как основа межаспектной связи в программе подготовки лингвистов (на примере аспектов «деловой англ. язык» и «язык СМИ») / Н.В.Попова, А.Ю. Сочнева.- Матер. XXXVII межд. Фил. конф. Вып.2. Секция дел. ин. яз.- СПбГУ, 2008. С.36-48.
48. Попова Н.В. Междисциплинарное значение машинного перевода при изучении иностранного языка для студентов по специальности "Издательское дело и редактирование" / Н.В.Попова, Спиридонова Л.В. XXXVI Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конф. студ. и аспир. 26.11-01.12 2007, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2008. С.74-76.
49. Попова Н.В. Создание междисциплинарного пособия по иностранному языку с использованием проектной технологии / Н.В.Попова, О.М. Березина Е.А. Вацкель XXXVI Неделя науки СПбГПУ. Матер. Всерос. Межвуз. Научно-техн. Конфер. Студ. и аспир. 26.11-01.12 2007, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2008. С.46-48.
50. Попова Н.В. Междисциплинарное применение стилистического анализа художественного текста в процессе обучения лингвистов, преподавателей /Н.В.Попова, О.А.Никитенко. XXXVI Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспир. 26.11-01.12 2007, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2008. С.61-63.
51. Попова Н.В. Учитель в пространстве межпредметных связей. Подготовка преподавателей первого иностранного языка с учетом междисциплинарной скоординированности предметов учебного цикла /Н.В.Попова, А.Ю.Сочнева. XXXVI Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспир.. 26.11-01.12 2007, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2008. С.71-73.
52. Попова Н.В. Обучение анализу текстовой когерентности как важной лингвистической составляющей дискурса / Н.В. Попова, Н.А. Васильева XXXVII Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспир. 24-29 ноября 2008, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2008. С.36-38.
53. Попова Н.В. Место программ типа Конкорданс в арсенале технического оснащения современного урока иностранного языка в вузе / Попова Н.В., Е.А. Михалевич XXXVII Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспир. 24-29 ноября 2008, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2008. С.105-108.
54. Попова Н.В. Формирование лингводидактической компетенции будущих преподавателей иностранного языка при обучении информатике / Н.В.Попова, М.С.Коган. Вопросы методики преподавания в вузе. Вып.14. СПб., Изд-во СПбГПУ, 2011. С.183-191.
55. Попова Н.В. Исследование текстовой когезии как начальный этап дискурсивного анализа / Н.В.Попова, О.А.Сафронова. XXXVII Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конф. студ. и аспир. 24-29 ноября 2008, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2008. С.55-57.
56. Попова Н.В. Конкорданс как учебно-методический ресурс для создания профессионально-ориентированных пособий по иностранному языку / Попова Н.В., О.М.Березина. XXXVII Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспир. 24-29 ноября 2008, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2008. С.92-94.
57. Попова Н.В. Междисциплинарное профессионально-ориентированное пособие по иностранному языку с использованием компьютерной обучающей среды (на примере делового

- английского языка) / Попова Н.В., Ятунина А.И. Матер. XXXVIII межд. Фил. конф. Вып. 2. Секция дел. Ин. яз.- СПбГУ, 2009. – С. 42-51
58. Попова Н.В. Анализ текстовой когерентности как важной лингвистической составляющей дискурса / Попова Н.В., Васильева Н.А. XXXVII Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспирант. 24-29 ноября 2008. Матер. лучших докладов, СПб, СПбГПУ, 2009. С. 251-254.
59. Попова Н.В. Технические средства типа программы конкорданс как способ оптимизации процесса обучения иностранному языку / Н.В. Попова, Е.А. Михалевич. XXXVII Неделя науки СПбГПУ. Матер. Всерос. Межвуз. Научно-техн. Конфер. Студ. и аспирант. 24-29 ноября 2008, Матер. лучших докладов СПб, СПбГПУ, 2009. С. 254-256.
60. Попова Н.В. Интонация как важный фактор информативности при обучении лингвистов аудированию устного дискурса / Н.В. Попова, Н.И. Наказнюк. Вопросы методики преподавания в вузе. Сб. статей. Вып. 12., СПб., Изд-во СПбГПУ, 2009. С. 120-129
61. Попова Н.В. Дидактические основы формирования межкультурной компетентности студентов технического вуза / Н.В. Попова, Н.И. Алмазова. Коммуникативные стратегии информ. общества. Труды 2-й межд. научно-теор. конф. СПб., СПбГПУ, 2009. С. 107-108.
62. Попова Н.В. Новое качество учебника по иностранному языку в информационном обществе / Н.В. Попова, Н.И. Алмазова. Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды 2-й межд. научно-теор. конф. СПб., СПбГПУ, 2009. С. 116-117.
63. Попова Н.В. Междисциплинарный подход к преподаванию иностранного языка в непрофильной магистратуре / Н.В. Попова, М.М. Степанова. Материалы второй международной научной конференции "Актуальные проблемы науки и образования". Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. С. 76-81
64. Попова Н.В. Самостоятельная работа с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку в непрофильной магистратуре / Н.В. Попова, М.М. Степанова. Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза: материалы IV Международной научно-методической конференции (Новочеркасск, апрель 2010). -Новочеркасск: Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). - 2010. - С. 305-309.
65. Попова Н.В. Графическая визуализация когезивных связей при обучении чтению научно-технического дискурса студентов неязыкового вуза / Н.В. Попова, А.Н. Пятницкий - Вопросы методики преподавания в вузе, Вып. 13. СПб., Изд-во СПбГПУ, 2010. – С. 208-219.
66. Попова Н.В. Формирование презентационной компетенции магистрантов неязыкового вуза / Н.В. Попова, Г.А. Эгамова XXXIX Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспирант., СПб, СПбГПУ, 2010. С. 20-22.
67. Попова Н.В. Компетентностный подход к подготовке магистрантов переводческого профиля / Н.В. Попова, Л.К. Пантелеева XXXIX Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспирант. 2010, ч. XI ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2010. С. 9-11.
68. Попова Н.В. Формирование компетенций магистранта в процессе обучения на основе стандартов третьего поколения (на примере учебного пособия по английскому языку) / Н.В. Попова, О.А. Никитенко. XXXIX Неделя науки СПбГПУ. Матер. всерос. межвуз. научно-техн. конфер. студ. и аспирант., Ч. XI. ФИЯ, СПб, СПбГПУ, 2010. С. 144-146.
69. Попова Н.В. Междисциплинарное значение аспекта «Деловой английский язык» XXXVI межд. филол. конф. деловой иностр. яз: Сб. науч. трудов. – СПб.: филолог. фак-т. СПбГУ, 2007. С. 29-37.
70. Попова Н.В. Работа современного летописца (из опыта создания учебника с использованием электронных ресурсов) / Н.В. Попова, О.В. Вессарт. – Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей. Вып. 13. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. С. 179-186.