

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

**МАТЕРИАЛЫ
ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

19–20 апреля 2018 года

В четырех частях

Часть первая

Минск МГЛУ
2018

УДК 800
ББК 81.2
М34

Рекомендованы Редакционным советом МГЛУ

Редакционная коллегия: Н. П. Баранова, Л. А. Тарасевич (*ответственный редактор*), Е. П. Бетенья, Н. П. Баранов, Н. Т. Ерчак, В. А. Капранова, Т. П. Карпилович, Н. Е. Лаптева, П. М. Леонтьев, Л. М. Лещёва, Д. И. Тупик, В. А. Павловский, В. В. Пашкевич, А. П. Пониматко, Т. В. Поплавская

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 19–20 апреля 2018 г. : в 4 ч. Ч. 1 / отв. ред. Л. А. Тарасевич. – Минск : МГЛУ, 2018. – 292 с.
ISBN 978-985-460-877-8 (Ч. 1).
ISBN 978-985-460-876-1.

Первая часть сборника содержит материалы трех секций конференции – «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», а также восьми круглых столов, посвященных актуальным вопросам преподавания иностранных языков в системе высшего и последипломного образования.

Для специалистов в области лингвистики, преподавателей иностранных языков, аспирантов гуманитарных специальностей.

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-460-877-8 (Ч. 1)
ISBN 978-985-460-876-1

© УО «Минский государственный
лингвистический университет», 2018

ПРЕДИСЛОВИЕ

19–20 апреля 2018 года прошли очередные «Дни науки» МГЛУ. Со вступительным докладом о состоянии научных исследований в университете и задачах, которые стоят в этой области перед коллективом университета, на пленарном заседании выступила ректор МГЛУ Н. П. Баранова. Она же объявила победителей среди кафедр, добившихся лучших показателей в области НИР и НИРС.

В рамках научно-исследовательской конференции работали 24 секции, в них приняли участие более 1000 человек. Материалы докладов преподавателей и аспирантов публикуются в 4 частях.

В *первой* части освещается работа секций «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», круглых столов «Современные тенденции методики обучения иностранным языкам», «Внеаудиторная работа студентов по второму иностранному языку: пути, способы и возможности совершенствования», «Обучение взрослых иностранным языкам в системе дополнительного образования», «Особенности организации контрольно-оценочной деятельности преподавателей при обучении взрослых иностранным языкам», «Итальянистика в языковом вузе: актуальные проблемы преподавания и научного исследования», «Профессиональное общение учителей иностранного языка (на примере Республики Беларусь и США)», «Качество иноязычного образования: сущность, проблемы и пути его достижения (немецкий язык как второй иностранный)» и «Теория и практика PR-деятельности».

Во *вторую* часть вошли материалы работы секций «Лингвострановедение», «Проблемы межкультурной коммуникации», «Перевод и обучение переводу», «Проблемы прикладной лингвистики», «Язык и культура», «Актуальные вопросы востоковедения», «Контрастивные исследования германских и славянских языков», а также круглый стол «Испанский язык и культура: теория и практика преподавания».

Третья часть вобрала в себя материалы докладов, озвученных на секциях «Фонетика», «Грамматика», «Проблемы общего и сопоставительного языкознания», «Лексическая семантика», «Стилистика и лингвистика текста». Сюда также включены материалы круглых столов «Аспекты национальной специфики языка», «Исследование национально-культурного компонента в языке и речи» и «Экстралингвистические и собственно языковые источники пополнения словарного состава романских языков».

В *четвертой* части помещены материалы секций «Проблемы белорусской мовы і літаратуры», «Зарубежная литература», «Культурология», «Гісторыя і беларусазнаўства», «Философия и логика», «Политология и международные отношения», «Экономические науки», «Международный туризм» и «Физическая культура и здоровье». В этой же части публикуются материалы круглых столов «Языковая личность в контексте этнокультуры», «Русский язык: теория, практика и функционирование».

ПЕДАГОГИКА

А. С. Баранова

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В связи с увеличением доли самостоятельной работы в учебных заведениях актуальным и востребованным является проблема эффективной организации самостоятельной работы будущего специалиста. Жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление экспериментировать, самостоятельно искать истину рассматриваются как важнейшие факторы развития творческой личности будущего специалиста. Умение организовать самостоятельную работу является показателем профессиональной компетентности специалиста.

Недостаток количества аудиторных занятий компенсируется самостоятельной работой студентов. У них формируется умение самостоятельно добывать знания, решать нестандартные задачи, находить оригинальные решения, рационально работать с различными источниками информации. Разрабатываются электронные материалы, которые повышают наглядность обучения, позволяют передать студентам полную и точную информацию, развивать у них активность и самостоятельность, осуществлять контроль и самоконтроль. Происходит постепенное наполнение университетского репозитория в сети Интернет для обеспечения свободного доступа студентов к справочной литературе и электронным ресурсам.

Перед будущими специалистами необходимо поставить цель, побуждающую к активному умственному труду при изучении нового материала, к самостоятельному осмыслению фактов, глубокому осознанию фактов, явлений, процессов. Раскрывая сущность умственного воспитания и его задачи, В. А. Сухомлинский отмечал, что перенос усвоенных методов познания на новые объекты становится закономерностью мыслительной деятельности учащихся: в дальнейшем они уже самостоятельно исследуют причинно-следственные связи новых явлений, процессов, событий. Важнейшими элементами умственного воспитания, которыми должны овладеть студенты, являются исследование, эксперимент, самостоятельное изучение жизненных явлений, литературных источников, литературно-творческие опыты. В. А. Сухомлинский писал: «Самостоятельная работа над книгой – одна из главнейших сфер самовоспитания для человека, содержанием жизни которого является овладение знаниями».

В процессе подготовки к лекции необходимо не раскрывать всех сторон изучаемого материала, чтобы обучающиеся исследовали какой-то вопрос самостоятельно. Педагогическим мастерством В. А. Сухомлинский считал умение оставить для обдумывания какую-то существенную сторону материала. При самостоятельном исследовании процессов, явлений студентов необходимо учить пользоваться дополнительной литературой, справочниками. Пытливость, самостоятельность, гибкость, емкость, творческий характер ума

формируются благодаря тому, что будущие специалисты могут самостоятельно изучать отдельные разделы (темы) программы. Для самостоятельного изучения можно выбирать материал, рассматривая который они будут применять приобретенные ранее знания. По одному и тому же вопросу студенты могут подобрать различные источники, содержащие различные, противоположные мнения. Эта работа воспитывает самостоятельность, критичность мысли, учит работе с источниками информации. Приобретая опыт самостоятельного изучения материала, студенты постепенно могут переходить к самообразованию – самостоятельному овладению теоретическим материалом и практическими умениями в библиотеке, в комнате для чтения, в учебном кабинете. Результаты самостоятельной работы можно излагать в рефератах, творческих работах, проектах, отчетах. По наиболее трудным разделам необходимо составлять методические советы студентам. Без самообразования невозможно представить эффективность процесса формирования умственных способностей будущего специалиста. В процессе самообразования развиваются интеллектуальные черты личности, вырабатывается индивидуальный стиль умственного труда.

Для эффективной организации самостоятельной работы студентам необходимо овладеть ее методами. Большое значение имеют самостоятельные: чтение книги с целью первичного восприятия знаний; наблюдение, экскурсии, практические и лабораторные работы в процессе овладения знаниями; упражнения (устные, письменные); объяснение фактов и явлений природы, труда, общественной жизни; дискуссии, творческие письменные работы (сочинения, рефераты, аннотации, составление задач, программирование); изготовление учебных пособий и приборов, графические, лабораторные работы, эксперимент. При изучении языков осмысление правил должно сочетаться с упражнениями, с самостоятельным объяснением фактов и явлений живой речи, что представляет собой увлекательный метод работы. В процессе закрепления знаний выполняются различные виды самостоятельной работы и происходит овладение новыми знаниями. Когда преподаватель получает информацию об умственном труде каждого студента, он должен учитывать его способности и особенно самостоятельность, индивидуальный характер умственного труда.

Велика роль инструктажа в организации самостоятельной работы студентов. В рассказ, описание, пояснение все в большей мере необходимо вводить элементы инструктажа – пояснение того, как работать самостоятельно. Лекция должна преследовать цель предоставить студентам только образец анализа, научить их самостоятельно изучать теоретические вопросы. Необходима правильная взаимосвязь между лекцией и дальнейшей самостоятельной практической работой студентов. Лекции следует задавать направление для самостоятельной работы, раскрывать не только содержание теоретических вопросов, но и методику исследования, эксперимента, чтения литературы, практический показ методов самостоятельной работы. Осмысление лекции должно происходить в процессе самостоятельной работы, в ходе которой углубляются, развиваются знания. В обзорных лекциях преподаватель показывает, как самостоятельно работать над проблемой, какую литературу

использовать. Сложность выполнения заданий не должна быть препятствием для самостоятельной работы. Студентам следует осознать, что «чем сложнее и труднее для понимания та или иная закономерность, тем важнее выполнение самостоятельной работы». Важной является мысль В. А. Сухомлинского о том, что «мастерство преподавания заключается не в том, чтобы учение, овладение знаниями было для учеников легким, беструдным. Наоборот, умственные силы развиваются, когда ученик встречается трудности и самостоятельно преодолевает их». После объяснения надо обязательно дать время для осмысления, чтобы студент подумал, сосредоточился, самостоятельно разобрался в том, что объяснил преподаватель. Необходимо продумать задания для самостоятельной, индивидуальной работы так, чтобы их довели до конца все студенты. Результативность самостоятельной работы всех без исключения студентов является одним из стимулов, побуждающих к напряженному умственному труду.

На современном этапе развития образования актуальным является самостоятельное овладение будущими специалистами продуктивными технологиями (имитативными, сценарными, проектно-исследовательскими). В процессе моделирования воображаемых ситуаций, проблемных дискуссий, деловых игр, кейс-анализа вырабатываются самостоятельность, критичность, суждений. Важно самостоятельное овладение проектными технологиями. В результате будущие специалисты могут создавать конструктивно-практические, игровые, ролевые проекты, информационные, исследовательские, издательские, сценарные, профессионально (профильно) ориентированные проекты, проекты по типу конкретного социологического исследования. В качестве конкретного социологического проекта может выступать проект «Группа риска», «Влияние зарубежной культуры на образ жизни в стране». Сценарным проектом является проект «Организация клуба встреч», «Ток-шоу». Издательским проектом может быть проект «Портрет моего современника», «Радиопрограмма». Целью проектов является создание оригинального образовательного продукта, развитие познавательных навыков будущих специалистов, их умение самостоятельно конструировать свои знания.

Совершенствование организации самостоятельной работы будущих специалистов способствует их творческому развитию, повышению качества знаний, всестороннему развитию личности. Подготовка будущего специалиста к организации самостоятельной работы имеет огромное значение для совершенствования его умственного воспитания, гармоничного развития личности.

О. В. Толкачева, В. В. Буткевич

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ ПО ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В психолого-педагогической литературе отмечается, что семья является благодатной средой для формирования гражданского сознания, чувств и убеждений личности, воспитания гражданственности. Именно в семье на-

коплен богатый духовный опыт многих поколений, закладываются и передаются новым поколениям идейные и духовные ценности, отношение к своей Родине и своему Отечеству.

Поэтому перед педагогом стоит задача не только привлечь родителей к данному процессу, но и раскрыть им задачи, содержание данного вида деятельности.

Продуктивность взаимодействия педагогов и родителей в определенной степени обусловлена оптимальным выбором форм гражданского воспитания. Наиболее распространенными формами работы с родителями являются: лектории; родительские собрания («О роли семьи в гражданском воспитании детей», «Гражданские качества личности», «Кто такой гражданин?»); открытые воспитательные мероприятия; вечера вопросов и ответов; проведение совместных мероприятий (выставки, конкурсы, родительские семинары-собеседования на диалоговой основе, тематические семинары и др.); факультативные занятия совместно с родителями; индивидуальные консультации специалистов; экскурсии; посещение семей на дому; помощь родителей школе (облагораживание территории, участие в подготовке праздников, хозяйственные работы и др.).

Также необходимо использовать возможности шестого школьного дня: организовывать и проводить совместные конференции, семинары, встречи, лекции, выставки, концерты и другие мероприятия; содействовать более активному участию школьников в общественно-политической жизни страны, в значимых для республики, региона, учреждения образования акциях, проектах; развивать волонтерское движение и др.

Взаимодействие школы и семьи по гражданскому воспитанию учащихся также реализуется и в рамках туристско-экскурсионной деятельности, включающей походы выходного дня, экспедиции, экскурсии, слеты, мини-турслеты («Мама, папа и я – туристская семья»), кружки, клубы, секции, общественные музеи и др.

Использование краеведения в гражданском воспитании позволяет познакомить учащихся и родителей с историей, культурой, природой своего края не только из книг и бесед с педагогами, но и в процессе походов, путешествий, научных экспедиций, краеведческих наблюдений и т.п. Экскурсионно-паломнические поездки, знакомство с православными святынями – это изучение своего края, духовных страниц прошлого, воспитание в себе гордости за знаменитых земляков, верного служения родному Отечеству.

Исторические места, места боевой, трудовой славы, производственные предприятия, предприятия агропромышленного комплекса дают возможность познакомиться не только с историей Беларуси, но и с основами современной экономики регионов, приобщить к делам и заботам старшего поколения молодежь, которая сможет принять участие в созидательной социально-значимой деятельности.

Походы и экскурсии по Минщине (Заславль, Борисов, Слуцк, Раков, Ивенец, на «Линию Сталина»), в Брестскую крепость, Мирский и Несвижский замки и т.д. способствуют сохранению и приумножению национального духовного, культурного и исторического наследия, самобытных традиций белорусского народа, воспитанию молодежи в любви к Родине.

Следует также отметить возможности применения в работе с родителями информационных технологий, аудиовизуальных и иных средств.

Целесообразность применения информационно-коммуникационных технологий в работе с семьями учащихся по гражданскому воспитанию, в частности программных средств, определяется их использованием в качестве возможности визуализации информации, формализации знаний о предметном мире, инструмента измерения, отображения и воздействия на предметный мир.

В этом контексте представляют интерес: методические порталы по гражданскому воспитанию учащихся (например, «Гражданином быть обязан!», http://www.smolpedagog.ru/read_sites.html); сайты, посвященные деятельности региональных центров гражданского воспитания и образования детей и учащейся молодежи; материалы по реализации проектов гражданской и патриотической направленности и др.

Также получил распространение опыт применения информационных образовательных технологий в гражданском воспитании учащихся через проведение познавательных конкурсов, интерактивных игр, заочных путешествий, интеллектуальных турниров и др. Активное участие в таких мероприятиях принимают и родители учащихся.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что процесс гражданского воспитания учащихся в семье наиболее эффективно осуществляется при условии постоянной связи ее с учреждением образования.

Организация взаимодействия школы и семьи по гражданскому воспитанию учащихся предполагает:

- определение потенциала семьи в воспитании детей (деятельность педагогов, родителей совместно с психолого-педагогической службой учреждения образования);

- постановку конкретных воспитательных задач и выбор способов их реализации;

- разработку программы совместных действий семьи и школы по гражданскому воспитанию;

- создание информационного банка идей о совместных мероприятиях по гражданскому воспитанию учащихся;

- реализацию индивидуального (установление тесных контактов в семье, ее постоянное и глубокое изучение) и дифференцированного (исходя из различий в социально-бытовых условиях, нравственно-психологической атмосферы в семье, отношении к своим родительским обязанностям и т.п.) подходов;

- практическое осуществление этой программы в воспитательном процессе;

- анализ результатов совместной деятельности школы и семьи.

Также при организации взаимодействия с семьями учащихся необходимо учитывать следующие условия: взаимное доверие между педагогом и родителями; соблюдение такта, отзывчивости по отношению к родителям;

принятие во внимание своеобразия семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах патриотического воспитания; сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми родителями класса; взаимосвязь разных форм работы с родителями; одновременное влияние на родителей и детей; системность в работе с родителями; изучение особенностей социокультурного окружения школы; использование культурного наследия народа и традиций семьи.

Таким образом, семье принадлежит одна из ведущих ролей в гражданском воспитании учащихся. Задача педагога в этом случае – организовать такое взаимодействие между школой и семьей, которое бы обладало максимальным воспитательным потенциалом.

Л. П. Гимпель

ВЛИЯНИЕ ПРОСТРАНСТВА ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Пространство творческого развития и саморазвития студента (ПТРС) – это система влияний, осуществляемых в процессе профессионально ориентированной учебно-исследовательской деятельности и сопровождающих ее отношений, которые устанавливаются между его субъектами (студент, преподаватель, администрация вуза, студенческое самоуправление) и обеспечивают формирование творческой личности будущего учителя. В структуре ПТРС мы выделяем ряд малых пространств: предметно-деятельностное, информационно-образовательное, проблемно-ситуативное, профессионального становления, культурно-образовательное, инновационно-творческое, личностное пространство студента, которые в совокупности своей влияют на формирование творческой личности будущего учителя.

Предметно-деятельностное пространство представляет собой совокупность способов и средств активного взаимодействия студентов с учебной средой. Деятельность – основообразующий элемент учебного процесса. Деятельность является основой развития личности, а творческая деятельность – основа развития творческой личности. Основным видом деятельности для студентов является учебно-исследовательская, которая имеет место в процессе изучения всех предусмотренных учебным планом дисциплин. Использование широкой палитры видов и средств учебно-исследовательской деятельности в рамках ПТРС помимо реализации задачи накопления и систематизации знаний и умений должно обеспечить формирование у студентов целого спектра свойств и качеств творческой личности: оригинальности мышления, рефлексивных и обобщенных умений, способности к переносу знаний в новую ситуацию, самостоятельности, активности, инициативности, ответственности и т.д.

Информационно-образовательное пространство будем трактовать как многообразие циркулирующих в образовательном процессе информационных потоков различной природы и содержательной направленности, способ-

ных удовлетворить актуальную потребность субъектов в познании в контексте индивидуального информационного запроса и оказывающих на них формирующее влияние. Информационное образовательное пространство педагогического учреждения высшего образования есть пространство формирования личности будущего учителя через освоение информационной картины мира, представленной символами, сигналами, информационными потоками и средами в их совокупности. В условиях ПТРС работа с учебной информацией может быть представлена как творческий процесс по ее переработке и использованию для решения педагогических задач самого высокого уровня сложности и проблемности. В условиях перехода к информационному обществу важно обеспечить формирование будущего специалиста, обладающего не только профессиональной компетентностью, но и способностью к творческому освоению постоянно обновляющихся информационных потоков. Задача педагога заключается в том, чтобы научить будущего учителя работать с информацией, осуществлять ее смысловую и структурно-логическую обработку, овладеть приемами осмысления, усвоения и применения.

Проблемно-ситуативное пространство. «Инстинкт проблематизации» дан человеку изначально. Проблемный характер бытия признается исследователями движущей силой развития личности. Уровень проблематизации обучения выступает как качественная характеристика педагогического процесса. Согласно А. М. Матюшкину (1992), мышление начинается тогда, когда возникает проблема, препятствие, противоречие. Возникшая проблема обостряет все функции человеческого организма, и, чтобы найти решение, он начинает работать очень активно. Задачей преподавателя учреждения высшего образования в плоскости проблемно-ситуативного пространства является специально планируемое, систематическое и педагогически целесообразное создание учебных проблемных ситуаций-задач, управление их решением при безусловном поощрении неординарных идей, подходов к решению. Реализация данной задачи стимулирует «запуск механизма» творческого развития студента.

В структуре *пространства профессионального развития* исследователи выделяют: объекты профессиональной деятельности, коммуникации субъектов, профессиональную культуру педагога; субъекты пространства, систему непрерывного образования, многоплановые виды деятельности.

В нашем представлении пространство профессионального становления – это специально организованная совокупность взаимосвязанных учебно-исследовательских и профессиональных структур, обеспечивающая формирование творческой личности будущего учителя. Не умаляя значение многих других, в качестве важнейшей характеристики пространства профессионального становления мы выделяем его развивающий характер.

Формирование творческой личности в развивающемся пространстве профессионального становления обусловлено тремя факторами: возрастными особенностями студентов, системой организации профессиональной подготовки в учреждении высшего образования, ведущей деятельностью. Для каждой стадии профессионального становления характерна определенная

ведущая деятельность. Вместе с тем следует учитывать влияние и других видов деятельности, определяющих продуктивность развития творческой личности; многоплановость деятельности обогащает этот процесс.

Инновационно-творческое пространство означает интеграцию и рассмотрение двух процессов (инновационного и творческого) как единого целого, так как эти два процесса содержательно и процессуально опосредуют друг друга. Это – требование и особенность современной ситуации. Без включения студента в творческую учебно-исследовательскую деятельность трудно рассчитывать на инновационность его педагогической деятельности. Творчество и педагогическая инноватика базируются на одной и той же содержательной основе – новизне процесса и (или) результата деятельности. При этом инновационность профессиональной деятельности может быть обеспечена при условии, что в процессе вузовской подготовки будущий учитель будет сформирован как творческая личность, смыслом жизни которой выступает стремление к созиданию, обновлению, преобразованию.

Согласно А. П. Тряпициной (1997), инновационность в образовании предполагает: а) создание творческой атмосферы, культивирование интереса в педагогическом сообществе к инициативам и новшествам; б) создание условий для педагогического творчества и нововведений; в) внедрение перспективных нововведений в реально действующие образовательные системы.

В *культурно-образовательном пространстве* взаимодействие субъектов деятельности предполагает определенную культуру общения. Р. Х. Ганиева (2005) определяет профессионально-педагогическое общение как взаимодействие культур по решению задач личностного развития субъектов взаимодействия, эффективность которого зависит от их социокультурного уровня. В педагогическом взаимодействии транслируются ценностные, гностические и эмоциональные характеристики, установочные и поведенческие модели. Результатом разнопланового общения студентов можно считать формирование у них представлений о себе, своих возможностях, о будущей профессии, что является предпосылкой развития способностей и качеств творческой личности.

Личностное пространство студента в нашем понимании – сложное интегрированное образование, где обеспечивается неприкосновенность личности, сохранение ее идентичности, возможность самовыражения, защита от манипуляций и негативного воздействия других лиц.

Детерминантами, определяющими личностное пространство человека, являются: статус субъектов деятельности, национально-этнические признаки, возраст, ментальность и культура, характер взаимоотношения партнеров, экстравертность/интравертность, индивидуально-типологические особенности и референтность взаимодействующих субъектов, доверие к другим. Личностное пространство представлено пространственным (дистанция, место расположения партнеров, персональное пространство каждого); физическим (личные вещи, квартира) и телесным; индивидуальным (психические свойства и особенности индивида, личный стиль в образе жизни); эмоционально-волевым (настроение, желания); ролевым (выбор профессии, статус); морально-нравственным (личные свободы, права; мировоззрение); когнитивным (знания) компонентами.

Являясь показателем статуса, социального положения, уровня развития человека, личностное пространство способствует сохранению гармонии человека с самим собой и окружающим миром. Человек стремится установить и закрепить границы своего личностного пространства, что возможно благодаря его способности к рефлексии, активному творческому созиданию и преобразованию себя и мира и мира в себе.

Личностное пространство студента – это пространство его творчества при условии создания ситуаций выбора индивидуальных образовательных траекторий для каждого из субъектов образовательного процесса и при соблюдении целостности самого образовательного пространства.

Очевидным представляется и целостное влияние пространства творческого развития и саморазвития на формирование творческой личности будущего учителя.

Д. С. Дикарева

ТВОРЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Социальный заказ общества ориентирует систему образования на формирование творческой личности учащегося, имеющего не только глубокие и прочные знания, но и способного ставить цели, определять перспективы деятельности; мотивированного на самостоятельное и продуктивное решение возникающих проблем; генерирование множества разнообразных способов решения проблем; нахождение решений в сжатый промежуток времени и в условиях дефицита информации; использование имеющихся знаний в новых непривычных, постоянно меняющихся условиях.

Изобретать, осваивать новое, быть открытыми, искать нестандартные решения, выражать собственные мысли, уметь действовать в постоянно меняющихся условиях, стремиться к самосовершенствованию, не останавливаться на достигнутом – такими качествами должны овладевать сегодняшние школьники в процессе обучения. Согласно А. Н. Зиминной, творческая направленность является образованием, находящимся в «зоне ближайшего развития» и определяющим готовность ребенка к взаимодействию с окружающим миром и его продуктивную деятельность (А. Н. Зиминова, 2010). Творческая направленность личности формирует направление деятельности человека, ориентирует на поиск оптимального и нестандартного решения в сложившейся проблемной ситуации.

Развитие представлений о творчестве как реальном и значимом факторе образования, придающем ему смысл, нацеливающим на обеспечение личностной самореализации ребенка, интеграцию детей и взрослых в учебной деятельности, становится в данной связи особо актуальным. В процессе творчества возникают новые идеи, преодолеваются стереотипы, вырабатываются новые подходы к организации жизни.

«Творческая личность – это такой тип личности, для которого характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность в единстве с высоким уровнем творческого

потенциала и творческих способностей, позволяющих ей достигать прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» (В. И. Андреев, 2008). Творческая личность способна создавать путем применения оригинальных способов деятельности объективно или (и) субъективно новые материальные или (и) духовные ценности (Л. П. Гимпель, 2011).

В структуре творческой личности значимая роль принадлежит творческой направленности личности. Ее наличие в структуре личности – важное условие полноценного развития, более успешной адаптации к изменяющимся условиям и требованиям жизни, самосовершенствования и самовоспитания, стремления к самореализации.

Направленность личности является сложным мотивационным образованием, задающим определенный ориентир и обуславливающим избирательность и активность личности в процессе жизнедеятельности и поведения. В направленности отражаются основной смысл действий и поведения личности.

Направленность личности – «это совокупность устойчивых, но независимых от сложившейся ситуации мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности. Направленность характеризуется склонностями, интересами, убеждениями, в которых выражается мировоззрение человека» (В. А. Мижериков, 2004). Направленность влияет на все компоненты структуры личности, на протекание психических процессов (темперамент, развитие способностей, психические состояния). Она проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека, через ценностные ориентации, систему отношений, симпатий, антипатий, вкусы, склонности, привязанности.

Исследователи трактуют направленность личности как: основную жизненную направленность (Б. Г. Ананьев); систему побуждений, обуславливающую избирательность отношений и активность личности (В. В. Богусловский); устойчиво доминирующую систему мотивов (Л. И. Божович); тенденцию, систему мотивов, преобладающих в поведении и деятельности личности (В. С. Мерлин); совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, системы мотивационных образований (К. К. Платонов); значимую характеристику личности, которая обнаруживает себя в склонностях личности к определенной деятельности (Б. М. Теплов, А. Б. Орлов); доминанту, становящуюся вектором поведения (А. А. Ухтомский); тип личностной стратегии человека (Д. И. Фельдштейн, И. Д. Егорычева).

Творческая направленность личности, являясь интегральным личностным качеством, задает вектор движения личности в поиске наиболее продуктивного решения возникшей проблемы, не позволяет оставаться инертным и безучастным (Л. П. Гимпель, 2011). В структуре творческой направленности связаны воедино ценностно-нравственные представления личности, ее мировоззренческие установки, интересы, цели, мотивы поведения и деятельности, которые определяют готовность личности не только к взаимодействию с окружающим миром, но и к продуктивной, преобразующей деятельности, к саморазвитию и творчеству.

В. А. Капранова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В современном образовательном процессе высшей школы одной из актуальных проблем является организация эффективной самостоятельной работы студентов. В научной литературе единого толкования сущности этого термина не существует. Термин *самостоятельная работа студентов* трактуется в разных смыслах: как специфическая аудиторная и внеаудиторная форма организации учебного процесса, как способ индивидуализации обучения, как форма групповой работы студентов под руководством преподавателя, как внутренняя характеристика познавательной деятельности студентов. Самостоятельная работа студентов учреждений высшего образования выполняет пять основных функций: информационно-обучающую (учебная деятельность), развивающую (приобщение к творческой деятельности), ориентирующую и стимулирующую (в контексте будущей профессиональной деятельности), исследовательскую и воспитательную.

Самостоятельная работа со студентами заочной формы обучения имеет свои особенности, которые следует учитывать при ее организации. Наиболее существенными среди них являются следующие.

Во-первых, заочная форма обучения отличается от очной сравнительно небольшим количеством аудиторных учебных занятий, где студент непосредственно контактирует с преподавателем. В этом плане большое значение имеет сформированность у студентов-заочников умений и навыков самостоятельной работы, которая требует системы, четкой организации, упорядоченной деятельности.

Во-вторых, при организации самостоятельной работы студентов-заочников преподаватель должен учитывать особенности контингента студентов, специфику состава с точки зрения принадлежности к педагогической профессии, педагогического опыта, индивидуальные особенности, интересы и склонности.

В-третьих, в отличие от студента очной формы обучения студент-заочник, с одной стороны, обладает определенным жизненным и профессиональным опытом, а с другой стороны, имеет оправданное желание и потребность в более быстром использовании приобретаемых знаний и умений в своей профессиональной деятельности.

В-четвертых, особенностью организации самостоятельной работы со студентами-заочниками являются «субъект–субъектные», партнерские взаимоотношения между преподавателем и студентами. Большое влияние на создание благоприятной психологической среды, способствующей успешности учебной деятельности студентов-заочников, оказывают межличностные отношения, которые складываются между студентами и ведущими преподавателями. Студента-заочника как самостоятельного, социально состоявшегося, взрослого человека надо не вести, а направлять в его учебной деятельности.

В-пятых, большинство студентов заочной формы обучения работают, возможности регулярного взаимодействия с преподавателем у них ограни-

чены. Как следствие, могут возникнуть трудности с освоением образовательной программы. В связи с этим большую роль играет качественное обеспечение организации самостоятельной работы студентов (организационное, дидактическое, учебно-методическое). Оно должно быть гибким, вариативным, предоставлять студентам возможность изучения элективных и факультативных дисциплин, выбора тематики курсовых и дипломных проектов, отражающих современные педагогические реалии, возможность прохождения учебных и производственных практик в своих учреждениях образования, возможность пользоваться кредитной накопительной системой зачетов за выполнение научно-исследовательских работ. Методические указания к изучению дисциплин, к написанию контрольных и курсовых работ, несомненно, являются действенным инструментом организации их самостоятельной работы по изучению дисциплины.

В-шестых, важным фактором в работе со студентами-заочниками является построение эффективной системы контроля выполнения учебных заданий. Как правило, задание для самостоятельной работы включает вопросы одной темы, сформулированные таким образом, что студент прибегает к реферативному изложению материала по теме, не углубляясь в проблемные вопросы. В связи с этим представляется целесообразным разработать контрольные задания по итогам каждой темы дисциплины, включающие: конкретные вопросы творческого характера, для ответа на которые потребуются размышления; тесты; практические задания. Таким образом, преподаватель при проверке сможет оценить степень овладения студентом объемом материала дисциплины, полноту и глубину его знаний.

Следует особо подчеркнуть роль кафедры педагогики, ведущей занятия по педагогическим дисциплинам («История педагогики», «Педагогика», «Основы педагогического мастерства» и др.) со студентами-заочниками, которая выполняет наибольший объем работы по организации самостоятельной работы студентов и несет соответствующую ответственность за ее результативность. Кафедра педагогики координирует самостоятельную работу студентов по овладению педагогическими знаниями: организует работу по созданию и комплектованию учебных кабинетов научной и учебной литературой, периодическими изданиями, учебными материалами, пособиями; обеспечивает доступность для студентов всего необходимого им учебно-методического материала; разрабатывает учебно-методические комплексы (программы дисциплин, учебники, учебные и методические пособия, методические указания и др.) как в печатном, так и в электронном формате, проводит консультации перед экзаменами, руководит выполнением курсовых проектов.

С. А. Корчицкий

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНИХ КУЛЬТУР В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня система гуманитарного образования сталкивается с вызовами времени. Престиж гуманитарных профессий неуклонно снижается, на фоне

бурного развития IT-технологий некоторые из них кажутся и совсем анахронизмом. Кроме того, они противопоставлены современным навыкам в виду своей неоспоримой древности.

Истоки гуманитарных знаний следует искать в жреческих коллегиях Древнего Египта и Вавилона, в откровениях древнеиндийских философов. Многие из этих знаний дошли до нас благодаря эллинистическому миру, трансформировавшись и обогатившись. Захватническая политика Римской империи способствовала дальнейшему распространению культуры, науки и философии античного мира.

Почему же мы должны обращаться непосредственно к истокам. Не будет ли достаточным изучать древние гуманитарные знания в их современной обработке с учетом совершенного наукой прогресса. Здесь мы постараемся кратко определить роль древних культур в гуманитарном образовании XXI века.

Во-первых, в отличие от точных наук гуманитарное знание конвенционально, то есть понимание многих абстрактных понятий основано на всеобщем согласии, а не вытекает со всей очевидностью из природы бытия. Тем не менее, мы постоянно сталкиваемся с понятиями, представление о которых разнятся у разных индивидов. Мало того, эти понятия могут кардинально различаться от страны к стране, от цивилизации к цивилизации. Поиск постулатов и аксиоматических рядов, на которые можно опереться в любом гуманитарном исследовании, неизбежно приводит нас к тем ответам, которые были даны древними.

Бог, душа, судьба, смысл, добро и зло, наслаждение и страдание, дружба, справедливость, мораль, – нет таких тем, которые не интересовали мудрецов ушедших эпох. Эта мудрость веков не только помогает нам в изучении гуманитарной сферы, но и является богатым источником самостоятельных научных и творческих работ. Например, много творческой радости может принести сопоставление этической концепции римского философа-стоика Цицерона и учения об освобождении, данного классическим философским трактатом индуизма «Йога Васиштха». В обеих системах мы находим четыре фундаментальных концепта, которые удивительным образом перекликаются, показывая неумемное стремление к Истине великих душ прошлого и пренебрежение внешними обстоятельствами.

Далее мы поговорим о двух функциях традиционных наук, указанных французским философом Рене Геноном (Р. Генон, 2006), – универсальном синтезе, то есть объединении различных уровней реальности, и трансформации личности на пути к высшему знанию.

Социально-гуманитарные науки изучают самые сложные объекты во вселенной – человека и человечество. На высшие объекты влияет весь комплекс законов мироздания. Они, как матрешка, заключают в себе все этажи реальности. Поэтому гуманитарное знание целостно и синтетично по своей природе. Именно таковы древние трактаты – они пытаются объять необъятное, а их авторы, как правило, не были узкими специалистами, а занимались всем спектром научных проблем. Возьмем великого Пифагора, благодаря которому в европейских языках появилось слово *философия*. Большинству из нас он известен как автор знаменитой теоремы Пифагора.

В начальных классах мы учим таблицу Пифагора. Но он был не только математиком. Также Пифагор являлся великим педагогом, основателем собственной школы, создателем оккультного учения нумерологии, философом, влиятельным политическим деятелем, основателем одной из крупнейших мистических сект античного мира. Вокруг таких людей вращается мироздание, и именно они являются путеводным светом на неисповедимых путях простых смертных. Такой тип личности как никогда востребован социально-гуманитарной сферой дня сегодняшнего.

Именно целостность гуманитарного знания требует формирования определенного типа личности, способной объять необъятное. Трансформация сознания от помрачения и возбуждения к просветлению – это и есть гуманитарная технология древних цивилизаций. В колеблющемся водоеме отражение Луны тоже будет колебаться. Так и неподготовленное сознание видит объекты в искаженном свете. Педагогическая задача гуманитарных дисциплин куда более сложная, чем у точных наук. Математическую теорему можно понять, а человеческую природу необходимо реализовать, высокие состояния – пережить, ценности – принять на духовном уровне. Что же происходит с теми, кто, не преобразовав своей природы, подходит к алтарю знания? Они, как говорит Гаруда Пурана (глава 16), не понимают высшей истины, как ложка не чувствует аромата пищи. Цветы возложены на голову, а ноздри не чувствуют запаха.

В современном педагогическом процессе, наряду с процессом обучения, выделяются процессы воспитания и развития. Однако сегодня они интегрированы механически, без глубокого понимания сути дела. В древних педагогических школах овладение своими умственными силами ставилось во главу угла и являлось основой любого обучения. Самопознание и самоконтроль – это такие же естественные вещи для древних педагогических систем, как для нас арифметика и чистописание.

Изучение древних культур рисует в нашем воображении целостный образ цивилизации, позволяющий яснее рассмотреть облик современного мира и оценить произошедшие в историческом процессе трансформации. Сравнение престижности той или иной профессии, семейного уклада той или иной эпохи и социальной страты, среднего достатка и продолжительности жизни людей, мягкости нравов и религиозного рвения, – сколько удивительных открытий ждет нас на пути познания древности! И, возможно, это основной довод в пользу изучения древних культур – удовольствие от познания. Драгоценная возможность испытать то захватывающее чувство, которое двигало нашими великими предшественниками, заложившими основы современного мира.

С. А. Кульбицкая

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В условиях бурного развития информационных технологий в системе образования интерес к проблеме формирования информационной культуры

студентов является закономерным, поскольку именно ее наличие определяет эффективность и продуктивность учебной деятельности в информационном поле.

Обобщая определения понятия «информационная культура», представленные в различных научных исследованиях, словарях и справочных изданиях, следует отметить его широкую трактовку. С одной стороны, информационная культура рассматривается как часть общей культуры личности, как умение применять информационные технологии, владеть компьютерной грамотностью, с другой – трактуется как умение эффективного поиска и использования информации.

Именно умения самостоятельного выбора наиболее ценной и значимой информации из учебной и дополнительной литературы, ее обобщения, сопоставления с личным опытом, способность ориентироваться в условиях избыточности и противоречивости информации, противостоять информационному стрессу определяют результативность самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам.

Объем научных исследований в педагогической отрасли знаний растет бурными темпами, глобальная сеть в свою очередь делает их результаты легко доступными. Однако, наряду с информацией, дающей системное представление о том или ином педагогическом явлении, в поле самостоятельной познавательной деятельности попадает информация фрагментарная, бессистемная, спорная с точки зрения педагогической теории, основанная на житейском опыте и случайных наблюдениях.

С другой стороны, информационная среда наряду со значительными преимуществами несет ряд парадоксов для ее активных пользователей. Эти парадоксы перечисляет в своем исследовании Н. И. Гендина: парадокс информационного голода (при изобилии информации трудно получить качественную и достоверную); парадокс иллюзорной доступности знаний (мгновенная информация, чужое знание, которое не становится личным достоянием); парадокс информационной пресыщенности (мгновенная доступность снижает мотивацию к самостоятельной генерации нового знания, дает готовые ответы).

Следовательно, одним из важных направлений формирования информационной культуры студентов в процессе самостоятельной работы является формирование умения выделять и усваивать из всего информационного массива информацию научно обоснованную и ценную для будущей профессиональной деятельности в качестве педагога.

Кроме этого, следует отметить, что уровень профессиональных педагогических знаний студента будет определяться не только объемом выделенной и усвоенной информации, ее качеством, но и тем, насколько она обладает характеристиками ценности для профессиональной подготовки и личностного развития.

Для понимания механизма этого процесса обратимся к современным философским теориям информационного общества, которые затрагивают проблему качественного аспекта информации. В этом отношении интерес представляет теория У. Д. Урсула, который анализирует математические

теории и концепции информации и на этом основании выделяет количественный аспект информации, используя теории ее кодирования и декодирования. У. Д. Урсул в качестве наглядного примера реализации этих теорий отмечает, что молекулы можно разложить на атомы и элементы, но нельзя атомом заменить молекулу, нельзя заменить высший код низшим. Переход от элементарных частиц к атомам и от них к молекулам – качественный скачок, поэтому само развитие в информационном плане – возникновение высшего кода из низшего.

Рассматриваемый подход позволяет выявить специфику понятия «качество информации», выделяя по У. Д. Урсулу семантический (содержательный) и прагматический (ценностный) аспекты.

Каждый учебник, учебное пособие, научная статья, Интернет-ресурс содержат определенный объем семантической информации. Читая их, студент как приемник информации расширяет свой запас знаний. Количество семантической информации может быть измерено уровнем изменения тезауруса под воздействием источника информации. Степень этого изменения выявляется посредством различного рода тестовых заданий, широко используемых для подведения итогов самостоятельной работы. Чем выше уровень теоретических знаний студента в педагогической области, тем ниже степень изменения тезауруса, так как сведения, содержащиеся в учебном ресурсе по той или иной проблеме, ему были известны ранее, и, следовательно, запас знаний существенно не изменился.

При проектировании самостоятельных заданий должны быть учтены познавательные возможности и достижения студента и его актуальный уровень знаний, важен не столько объем самостоятельных заданий, сколько их сложность, поскольку, как указано выше, высший код не может быть заменен низшим кодом, либо совокупностью низших кодов. Даже целый комплекс репродуктивных заданий, заданий на воспроизведение информации по своей познавательной ценности не может заменить задание проблемно-поисковое. При реализации самостоятельных заданий в процессе учебного курса их сложность должна возрастать, обеспечивая поиск новых, ранее не известных источников и, как итог, расширение тезауруса знаний. Только в этом случае содержание информации будет являться развивающим.

Работая с учебной информацией, студент должен не только обладать умениями вывить суть явления, разделять главное и второстепенное, существенное и несущественное, но и усвоить информацию, обладающую индивидуальной новизной.

Прагматический аспект проблемы качества информации – это ее ценность. В теории У. Д. Урсула информационная ценность как одно из наиболее известных прагматических свойств информации трактуется как разность индивидуальных количеств информации до и после сообщения, то есть полезно то, ценность чего заключается не в нем самом, а что является лишь средством существования другого.

Опираясь на эти положения, можно рассмотреть учебную информацию для самостоятельной работы студентов в двух диадах «ценность–цель» и «ценность–смысл». В первом случае важным будет отношение студента

к поставленной цели, ее принятие и понимание, во втором – субъективное осознание важности для настоящего и будущего своей личности. При отсутствии у студента цели и личностного смысла учебная информация может являться неценной и стать причиной отсутствия интереса к различного рода самостоятельным заданиям. Из этого следует, что эффективность выполнения самостоятельных заданий будет определяться формированием правильного отношения студента к цели самостоятельной работы и осознанием ее личностного смысла для уровня своего развития, практической значимости для повседневной жизни, будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в формировании информационной культуры студентов в процессе самостоятельной работы важным является осознание студентами качественного аспекта самостоятельно получаемой информации, ее семантического (содержательного) и прагматического (ценностного) смысла для будущего профессионального становления и личностного развития.

А. Л. Лавровский

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В силу своей коммуникативной направленности учебный предмет «Иностранный язык» обладает большими резервами в отношении воспитания гражданственности и патриотизма. Ведь коммуникация – основной способ передачи информации – это ключевой вид деятельности на учебных занятиях по учебному предмету «Иностранный язык». Таким образом, возможно и даже необходимо в полной мере использовать этот потенциал для комплексного положительного воздействия на формирующееся мировоззрение молодежи в плане воспитания патриотизма и гражданственности.

Для успешного использования воспитательного потенциала учебного предмета «Иностранный язык» необходимо, на наш взгляд, постоянно и комплексно учитывать следующие важные факторы.

1. *Положительное сопоставление.* Изучение иностранного языка невозможно без изучения культуры носителей данного языка. Однако это вовсе не означает безусловное принятие и усвоение всех реалий иноязычной культуры. На этапе ознакомления учащихся с иноязычной культурой особенно важную роль играют подбор реалий и комментарии к ним. Подбор реалий иноязычной культуры, предъявляемых учащимся, должен быть достаточным для овладения свободным иноязычным общением, однако при этом необходимо строго придерживаться принципа разумной достаточности. Не следует забывать, что мы имеем дело с молодым поколением – с учащимися, находящимися на стадии формирования собственного мировоззрения. А на этапе сознательного самоопределения только личность, вооруженная всесторонними знаниями, однозначно сделает выбор в пользу патриотизма. Выражаясь образно, в сердцах и душах нашей молодежи нельзя отдавать иноязычным реалиям то место, которое по праву принадлежит отечественной культуре. Что касается комментариев, то без них не должно оставаться ни одно явление иноязычной культуры, предъявляемое учащимся в ходе изучения учебного

предмета «Иностранный язык». Комментарий играет важную роль не только в правильном понимании иноязычных реалий, но и в формировании правильного отношения к ним с точки зрения патриотизма. Комментарий также должен быть коммуникативным, то есть таким, который подводит учащихся к самостоятельным выводам относительно явлений иноязычной культуры. К каждому явлению иноязычной культуры необходимо подобрать соответствующее явление (или несколько явлений) культуры отечественной. Сопоставляя, таким образом, чуждые явления с реалиями собственной страны, учащиеся развивают положительное отношение к явлениям собственной культуры, воспринимают иноязычную культуру как инородный, внешний фактор, у них формируется чувство гордости за свою страну, народ, историю и культуру.

2. *Межпредметные связи* – прежде всего с учебными предметами историко-гуманитарного цикла, однако в определенном плане необходимо привлекать и учебные предметы другой направленности. Так, при изучении исторических явлений, общественных реалий страны изучаемого языка необходимы продуманные исторические и обществоведческие параллели, в которых наша страна занимает достойное место. А это означает, что нам не обойтись без применения опорных знаний из таких учебных предметов, как «Всемирная история», «История Беларуси», «Обществоведение». Аналогичным образом необходимо рассматривать и явления науки, искусства, литературы, привлекая опорные знания по учебным предметам «Белорусская литература», «Русская литература», «География Беларуси», «Физика» (история физики), «Математика» (история математики) и другим. Использование межпредметных связей, фоновых и опорных знаний обеспечивает смысловое наполнение иноязычной речи учащихся, так как одного лишь знания грамматики, лексики, синтаксиса недостаточно для выхода в самостоятельную иноязычную речь. Иными словами, нужно знать не только, как сказать, но и что сказать. Если человеку нечего сказать по требуемой теме на родном языке, то нельзя ожидать от него связных, логически выстроенных и осмысленных высказываний на иностранном языке. Отсюда следует вывод о необходимости расширять общие знания учащихся, и в первую очередь о собственной стране, ее народе, истории и культуре. Необходимо при каждом удобном случае активизировать эти знания в ходе учебных занятий по иностранному языку для порождения собственных высказываний, суждений, умозаключений учащихся на иностранном языке. То есть коммуникативность занятий по иностранному языку может и должна обеспечиваться через привлечение материалов по реалиям родной культуры наряду с аутентичными материалами страны изучаемого языка. При этом, как нам представляется, объем материалов о родной стране не может быть менее 50 % от всего изучаемого материала, как это следует из указанного выше принципа положительного сопоставления. Нельзя также забывать и о той пользе, которую принесет повторение на занятиях по иностранному языку знаний о собственной стране, полученных в ходе изучения других учебных предметов. Достаточно упомянуть такую параллель, как география стран изучаемого языка – география Беларуси.

3. *Включение в учебное занятие краеведческого и страноведческого материала о своей стране.* Особенно удачно данный принцип сочетается с заданиями творческого характера, проектной деятельностью. В контексте диалога культур важно не только узнавать новое о стране изучаемого языка. Необходимо уметь достойно представить собственную страну как на международной арене, так и в пределах ее территории, например, при встрече гостей из-за рубежа. В этой ситуации как нельзя более актуальным становится умение найти яркие, запоминающиеся примеры, провести глубокие и логичные параллели, а главное – использовать актуальный, действенный и убедительный материал. Иностранный язык в данном случае становится инструментом презентации собственной страны, ее культуры, достижений в различных областях, ее богатой истории. Таким образом, необходимо решать две одинаково важные задачи. Во-первых, следует подобрать такие материалы, которые бы в полной мере и наилучшим образом отражали достоинства и иллюстрировали реалии Беларуси, а во-вторых, требуется выбрать для этого подходящие языковые средства – современные, выразительные, понятные и близкие носителям иностранного языка, которые будут воспринимать информацию о нашей стране. Совершенно очевидно поэтому, что в ходе изучения иностранного языка учащимся необходимо предлагать творческие, проектные задания о собственной стране не реже, чем о стране изучаемого языка, поскольку именно такие типы заданий способствуют расширению кругозора, развитию быстрой языковой реакции, умений выступать перед аудиторией и находить яркие, выразительные, убедительные примеры. Немаловажным фактором является и то, что изучение иностранного языка происходит в нашей стране, в ее реалиях. Поэтому логично и обоснованно освещение этих реалий (например, государственных праздников и памятных дат Республики Беларусь) на иностранном языке в ходе учебных занятий и вне их. Во-первых, эти даты имеют первостепенное значение именно для граждан нашей страны, следовательно, патриотическое воспитание требует их соответствующего осмысления независимо от того, на каком языке это происходит. Во-вторых, государственные и национальные праздники, традиции и обычаи Беларуси представляют большой интерес для носителей иностранного языка, посещающих нашу страну. Совершенно очевидно, что нужно быть готовым к представлению этих знаменательных дат и событий на иностранном языке, что также органически входит в патриотическое воспитание молодежи.

Необходимо отметить, что современные отечественные УМК по иностранным языкам в полной мере используют потенциал данного учебного предмета для воспитания патриотизма и гражданственности у молодых граждан Республики Беларусь. Материалы, включенные в отечественные УМК по иностранным языкам, подобраны таким образом, чтобы систематически и целенаправленно формировать у учащихся эти качества. Современные отечественные УМК по иностранным языкам последовательно превращают в жизнь принцип положительного сопоставления, предлагая учащимся продуманные и актуальные параллели культурных, исторических реалий страны изучаемого языка и Республики Беларусь. Проектные задания,

посвященные сопоставлению историко-культурных реалий, пробуждают огромный интерес у учащихся. Отражены в содержании современных отечественных УМК по иностранным языкам и межпредметные связи. Что касается страноведческих материалов о Беларуси, то они подобраны с большой тщательностью, служат хорошим средством развития языковых навыков и в то же время объективно сами по себе представляют интерес для учащихся. Данные материалы являются также своего рода противовесом, комментарием к аналогичным материалам о стране изучаемого языка. Необходимо подчеркнуть, что учащиеся при работе с современными отечественными УМК по иностранным языкам сознательно и последовательно выражают свои мысли и суждения, учатся приводить примеры и делать выводы с позиций патриотизма, в чем мы видим несомненную заслугу авторов этих изданий.

Р. Е. Лакишик

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной является составной частью учебного процесса, одной из форм его организации. На самостоятельную работу студентов во всем мире отводится почти в три раза больше времени, чем на аудиторную. Это объясняется ее огромным дидактическим потенциалом. Мы понимаем сущность самостоятельной работы, опираясь на «Положение о самостоятельной работе студентов» в Республике Беларусь, как планируемую и управляемую работу студентов, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия, и контролируруемую на определенном этапе обучения преподавателем. В научной литературе описаны разные основания для классификации видов и форм самостоятельной работы студентов. В нашей статье мы рассматриваем оптимизацию программной аудиторной и внеаудиторной групповой управляемой самостоятельной работы студентов на основе обучения в сотрудничестве. Такой подход к организации самостоятельной работы студентов, по мнению зарубежных ученых (Johnson, Snow, Swanson, Salvin), может разрешить два важных кризиса в образовании: снижение академической успеваемости и напряжение, отчуждение в межличностных, межнациональных отношениях. Для организации самостоятельной работы в процессе подготовки студентов к семинарским занятиям по педагогике мы используем кооперативный педагогический прием «научение вместе». Его сущность заключается в том, что группы студентов из четырех-шести человек работают над одним общим заданием, используя собственные навыки взаимодействия в малых группах в течение одной недели до проведения семинара. При этом каждый член группы несет индивидуальную ответственность за усвоение материала. Особенности приема отражают акценты в групповой работе, которые расставляются следующим образом: 1) непосредственное взаимодействие членов группы; 2) позитивная взаимозависи-

мость (студенты работают вместе, чтобы выполнить общую задачу, они сотрудничают, распределяя роли, ресурсы, возможности); 3) индивидуальная отчетность (студенты должны позже продемонстрировать, что каждый усвоил и понимает материал семинара); 4) навыки межличностного общения в группе (студенты учатся, как работать вместе и как оценивать функционирование своей группы). Подчеркнем, чтобы эффективно осуществлялась самостоятельная работа в группе, очень важны, во-первых, наличие стимула сотрудничать (признание со стороны группы обязательной подготовки к семинару, соревнование между группами), во-вторых, индивидуальная подотчетность, которая существует в той мере, в какой результаты работы группы или команды зависят от каждого члена группы.

Технология реализации приема «научение вместе», как правило, предполагает пять шагов:

1) создание групп из 4–6 студентов с разным уровнем обученности, т.е. в идеальном случае группы должны быть гетерогенными;

2) группы получают задание по теме семинара и берут из плана семинара листы с вопросами для самопроверки, а также контрольными заданиями по теме семинара. Студенты могут работать над темой, вопросами, контрольными заданиями индивидуально, парами, т.е. как хотят. А так как акцент делается на результат работы группы, это побуждает помогать друг другу и удостоверяться, что каждый в команде понял и знает материал. Это самостоятельная внеаудиторная работа студентов;

3) контрольная работа на семинаре, основанная на содержании самостоятельной работы группы (письменный тест). Это индивидуальная аудиторная работа студентов, которую они выполняют самостоятельно, не помогая друг другу;

4) оценивание результатов выполненного теста. Сначала выставляются отметки за индивидуальную самостоятельную работу студентов. Затем отметки каждого члена группы суммируются и подсчитываются командные баллы. В идеальном случае мы считаем победителем ту команду, члены которой добились наибольшего прогресса, то есть используем личностный критерий оценивания команды. Хотя чаще всего на практике признание получает команда с наивысшим суммарным баллом. Это занимает меньше учебного времени;

5) признание команды, предполагающее ее стимулирование устной похвалой, бонусами, рейтинговыми баллами, которые можно применять как фактор для определения индивидуальных учебных отметок студентов.

Таким образом, если придерживаться такой технологии, то мы достигаем оптимизации самостоятельной работы студентов за счет дифференциации достижений команд. Кроме этого, организацию самостоятельной работы студентов на основе приема «научение вместе» можно изменить, если вместо выполнения контрольной работы (см. технологический шаг № 3) использовать командно-игровые интеллектуальные турниры. В этих турнирах представители команд, обычно три студента, которых выбирает преподаватель по схожести уровня обученности или обучаемости, играют за своими столами одновременно, но отвечают по очереди, как в игре «Что? Где? Когда?». Они вытягивают пронумерованную карточку. Преподаватель читает вопрос под

таким номером или неверное утверждение. Студент пытается ответить на вопрос, соответствующий номеру, или опровергнуть неверное утверждение. Играющие студенты сохраняют свои карточки, когда отвечают правильно на вопрос (или опровергают утверждение), и теряют их в случае ошибки. Вопросы составляются преподавателем на основе содержания темы семинара. В конце игры присваиваются очки в соответствии с количеством карточек, накопленных каждым игроком, и подсчитываются очки для каждой команды.

Мы описали варианты организации внеаудиторной групповой управляемой самостоятельной работы студентов на основе обучения в сотрудничестве, которые вводим как дополнение к практике традиционного обучения педагогике на семинарских занятиях. Достоинство такой организации самостоятельной работы студентов при подготовке к семинарам заключается в том, что оно способствует развитию и использованию студентами профессионально значимых коммуникативных навыков и может быть основой для улучшения результатов их самостоятельной подготовки. Ведь, по утверждению Л. С. Выготского, научение обуславливается социальной интеракцией. Его результаты в большей степени зависят от взаимодействия с теми, кто лучше информирован. Кроме того, мы считаем, что такие приемы способствуют сотрудничеству среди студентов с разнообразными индивидуальными и личностными особенностями и, возможно, разных национальностей, что особенно важно для научения иностранных студентов.

В. Г. Литвинович

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА «УЧИМСЯ И УЧИМ КУЛЬТУРЕ МИРА»

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет во всем мире 1:3,5. Это обосновывается огромным дидактическим потенциалом (развитие постоянного интереса и мотивации к познавательной деятельности, овладение процессами познания, формирование познавательных способностей, углубления и расширения знаний и т.д.) и необходимостью достижения цели – развитие умений самостоятельно учиться.

В настоящее время наиболее распространенным является метод проектов при подготовке студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь. Образовательный проект – это форма организации деятельности студентов, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного занятия до нескольких месяцев. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (*collaborative or cooperative learning*) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения и воспитания, а с другой, предполагает

необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (в обучении и воспитании или в реальной жизни). Если говорить о проекте как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Стартовой площадкой для привлечения студентов к самостоятельной работе в рамках проекта «Учимся и учим культуре мира» является спецкурс «Культура мира и педагогика». Для организации контролируемой самостоятельной работы преподаватель разрабатывает: задания для самостоятельной работы по проблеме воспитания в духе культуры мира; определяет проблемы по научно-исследовательской работе студентов; информационно-методические указания для выполнения самостоятельной работы; темы курсовых и дипломных работ; педагогическое сопровождение проекта.

С целью распространения идей гуманизма и культуры мира в белорусском обществе через преподавание и изучение иностранных языков в 1999 году по инициативе МГЛУ и при поддержке ЮНЕСКО в рамках программы UNITWIN/UNESCO создана Кафедра ЮНЕСКО. В 2002 году Кафедра ЮНЕСКО начала реализацию проекта «Учимся и учим культуре мира» в рамках педагогического клуба «Диалог».

Участниками проекта являются не только студенты и преподаватели университета, но и учащиеся школ ЮНЕСКО, учреждений дополнительного образования г. Минска и лидеры детских и молодежных общественных организаций.

В рамках проекта осуществляется научно-исследовательская работа:

- школьник–студент–преподаватель: формирование культуры мира;
- моделирование образовательно-воспитательной деятельности по культуре мира в учреждениях образования;
- пути и средства формирования культуры мира в учреждениях образования;
- формирование гражданских компетенций студентов в духе культуры мира в университетской образовательной среде.

Накоплен конкретный опыт воспитательной и социально значимой работы студентов в рамках проекта: волонтерская работа; международный летний университет «Мы – дети мира», «Учимся и учим культуре мира»; фестиваль «На пути к культуре мира», конкурсы, акции, презентации, праздники; обучение студентов-коммуникаторов; круглые столы, мастер-классы, творческие встречи.

Разработана программа и организована работа летних университетов и школ по культуре мира в России, Эстонии, Армении, Голландии, Германии, Республике Беларусь; традиционно проводятся мастер-классы для слушателей АПО и фестиваль пилотных объектов «На пути к культуре мира»; осуществляется обмен студенческими группами между университетами по реализации проекта и т.д.

За период реализации проекта уже сформировались некоторые традиции: благотворительная акция «Рука друга»; презентация проекта в Дни науки студентов и преподавателей МГЛУ; встречи с ветеранами Великой Отечественной войны.

Проект как форма организации деятельности студентов считается весьма перспективной педагогической технологией университетского образования, которая предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Он ориентирован не только на интеграцию фактических знаний, но:

– во-первых, и на их применение и приобретение новых представлений о культуре мира (порой и путем самообразования);

– во-вторых, – на необходимость не столько передавать студентам сумму тех или иных знаний о культуре мира, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач в современном поликультурном мире;

– в третьих, – на актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений межкультурного взаимодействия, т.е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, исследователя, посредника, коммуникатора, волонтера, миротворца и пр.).

Необходимо в первую очередь развить мотив их самостоятельной деятельности, чтобы самостоятельная работа появилась не под влиянием давления, а в результате их внутреннего побуждения. Внутренний мотив, как мы знаем, рождается, если у человека вызван интерес или потребность в чем-либо.

Педагогическая ценность самостоятельной работы в рамках проекта заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости студентов, преследуя при этом (и это главное) цель – максимально содействовать развитию индивидуальности, его субъектной позиции.

Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата.

Непременным условием проекта является его публичная защита, презентация результатов работы в самых разнообразных формах. В ходе презентации автор не только рассказывает о ходе работы и показывает ее результаты, но и демонстрирует собственные знания и опыт проблемы проекта, приобретенную компетентность. Элемент самопрезентации – важнейшая сторона работы над проектом, которая предполагает рефлексивную оценку автором всей проделанной им работы и приобретенного опыта.

Университетское образовательное пространство создает все благоприятные условия для реализации очень содержательной программы в рамках проекта «Учимся и учим культуре мира» и постоянно привлекает внимание студентов в период его обучения.

ВОПРОСЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

В современной Беларуси наблюдается тенденция к обучению детей раннего возраста (от 0 до 6 лет) иностранному языку. На это указывает как большое количество языковых школ, курсов, кружков иностранного языка (в основном английского и китайского), так и онлайн-каналов, ресурсов, марафонов, форумов и др., например, www.ifbigcanican.com.

Как известно, маленькие дети любознательны и обладают пытливым умом, а их мозг, согласно исследованиям Патриции Куль, в два раза активнее мозга взрослого. Таким образом, именно ранний возраст является наиболее благоприятным временем для овладения иностранным языком, когда дети зачастую даже не осознают тот факт, что наставник (педагог-учитель или родитель) говорит на разных языках. Лучшее обучение представляет собой игра на иностранном языке, в ходе которой дети используют те же навыки, что и во время игры-обучения на родном, т.е. наблюдается перенос навыков познания мира через другой канал. Необходимо подчеркнуть стремление современных методик к обучению иностранному языку без перевода через погружение в язык, т.е. имеет место тренд, в основе которого лежит *language acquisition* ‘овладение языком’, включающее в себя, согласно Стивену Крашену, содержательное взаимодействие и естественную среду изучаемого языка, что указывает на необходимость имитации в наших условиях данной среды, т.е. имеет место быть ситуация искусственного билингвизма.

Для успешного обучения детей раннего возраста иностранному языку путем погружения, во-первых, необходимо установить контакт с ребенком, во-вторых, заинтересовать его через разные виды игр (например, игры с кубиками на счет, цвета, предлоги и пр.). Данное же сообщение направлено на использование инструмента вопросов как аутентичного механизма обучения иностранному языку в комплексе с вышеуказанными подходами.

Анализ литературы и различных методик показывает, что, при обучении детей раннего возраста иностранному языку, наиболее эффективными предстают следующие типы вопросов:

– *closed questions* ‘вопросы закрытого типа’, предлагающие выбор, например, вместо вопроса *How are you?* ‘как дела?’ можно задать вопрос закрытого типа *Are you happy or sad?* ‘тебе сегодня весело или грустно?’;

– *concept checking questions* ‘вопросы на проверку понимания определенного понятия’, например, *How many dolls have you got?* ‘сколько у тебя кукол?’, *What is the colour of your shirt?* ‘какого цвета твоя рубашка?’;

– *request questions* ‘вопросы-просьбы’, мотивирующие ребенка помочь учителю, например, *Could you bring me the red pen?* ‘не мог бы ты принести мне красную ручку?’;

– *idea guiding questions* ‘вопросы, подталкивающие к размышлению’, т.е. вопросы типа *Do you think we can open this box with a key?* ‘как ты думаешь, сможем ли мы открыть эту коробку ключом?’.

Практика обучения детей раннего возраста английскому языку (например, занятия на базе образовательного хаба Engo, Минск), используя указанные выше типы вопросов, позволяет сделать вывод, что данный подход является продуктивным и способствует развитию навыков понимания и говорения на иностранном языке.

В данном сообщении мы затронули общие рекомендации при обучении иностранному языку детей раннего возраста с акцентом на инструменте вопросов, однако, считаем, что прежде всего необходимо дальнейшее внедрение данной методики в практику, что позволит перейти на качественно новый уровень подготовки детей к школе и поможет им в будущем найти себя в современном мире.

И. К. Пученя

СТУДЕНЧЕСКИЕ СОЮЗЫ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ: ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ

Студенческие союзы играют большую роль в деятельности высших учебных заведений Западной Европы. Работа студентов в органах студенческого самоуправления каждого европейского учреждения высшего образования считается почетной и общественно значимой. Хотя такая деятельность и не оплачивается, среди студентов, желающих попасть на выборные должности самоуправления, существует довольно большая конкуренция, так как после окончания университета они востребованы работодателями в Европе из-за полученного опыта организаторской деятельности.

Органы студенческого самоуправления в странах Западной Европы обладают достаточно большими полномочиями и играют значительную роль в решении важных вопросов в жизни университетов.

Так, например, студенческий союз в Австрии (Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft (ÖН, «Федеральный орган представителей австрийского национального союза студентов») представляет собой автономную структуру внутри университета, которая располагает собственным бюджетом и оказывает существенное влияние на жизнь студентов. Выборы в него проводятся один раз в два года.

В университетах Швеции выборы студентов в студенческие комитеты проходят ежегодно на основе общего голосования. Избранные в их состав студенты в течение следующих одного-двух семестров курируют различные направления студенческой жизни своих учреждений высшего образования: взаимодействие с администрацией университета, качество образования, питание в университетских кафе, выпуск собственного университетского журнала, работа с иностранными студентами.

В отличие от университетов Германии, главы студсоюза Австрии избираются студентами, как на федеральном, так и на местном уровне. Рядовые же представители студенческого союза во время проведения избирательной кампании могут формировать внутри университета партии и организовывать предвыборные кампании.

Деятельность австрийского национального союза студентов фокусируется на ряде направлений, которые реализуются через соответствующие структурные подразделения (политики и образования, иностранных дел и др.). В них на условиях символической оплаты либо волонтерства работают, как правило, два студента – руководитель департамента и его ассистент. Для того, чтобы попасть на работу в студенческий союз, необходимо пройти собеседование, в ходе которого важно проявить заинтересованность, продемонстрировать наличие необходимых умений и навыков в конкретном виде деятельности.

Несмотря на то, что работа в студенческом союзе связана с творчеством и поиском путей решения неординарных ситуаций, порой она включает большое количество бюрократических процедур, с которыми руководителям союза необходимо иметь дело.

Благодаря обязательным взносам студенческие ассоциации обладают денежными ресурсами и могут организовывать для своих членов мероприятия со скидкой или же вообще бесплатно. Так, все студенты – члены студенческого австрийского национального союза – раз в семестр платят 19 евро за членство в организации. За счет этих средств и финансируется студенческий союз. Если студент-иностранец участвует в работе своего студенческого союза, то в течение 4 семестров он практически полностью освобождается от оплаты своего обучения и платит за учебу в университете столько же, сколько австрийцы. В университете прикладных искусств Вены (Австрия) социальный департамент студенческого союза информирует студентов о стипендиях и возможностях получения финансовой помощи, иностранный департамент организует курсы немецкого для приезжих из других стран, организационный департамент осуществляет новостную рассылку, ведет страницу в Фейсбуке, организует выборы, бесплатные занятия йогой и другие мероприятия.

Европейские студенческие союзы, как правило, имеют хорошо развитую материально-техническую базу для своей деятельности: собственные административные помещения и офисы для работы по различным направлениям, кафе, кинозал, свой паб или ночной клуб, спортивный комплекс, сувенирные магазинчики и многое другое. В кампусе может работать одновременно множество организаций, которые открывают студентам перспективы их дальнейшего развития: карьерный центр, бизнес-инкубатор, различные студенческие ассоциации.

В европейских университетах большое внимание уделяют адаптации новых студентов и их интеграции в вузовскую среду. С этой целью студенческими союзами организуются встречи новых студентов, в том числе и иностранцев, на вокзалах, аэропортах, их размещение в общежитиях сразу по прибытию. В начальный период обучения в дружелюбной атмосфере проходит знакомство с новым местом учебы, городом, другими студентами, организуется посещение достопримечательностей. К каждому первокурснику, как, например, во Франции, может прикрепляться старший товарищ из числа активистов студенческих ассоциаций или же целая семья, как в Швеции,

которая помогает студенту-иностранцу быстро адаптироваться к условиям жизни и учебы на новом месте. При желании можно стать одним из таких старших кураторов.

Европейские студенты, в той или иной степени участвующие в работе студенческих союзов, считают, что работа в студенческих организациях дает бесценный опыт в общении с людьми, а также помогает в формировании основных навыков менеджмента. Молодой человек быстрее взрослеет и более успешно социализируется, если параллельно с учебой он принимает участие в работе студенческих ассоциаций и организации различного рода мероприятий.

А. В. Трацевская

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ЦЕЛЬ, СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТ ВОСПИТАНИЯ

Основы государственной политики нашего общества строятся на общечеловеческих ценностях, правах человека, гуманистическом характере образования. Школа сегодня должна исполнять свое назначение – быть фактором развития общества и связующим звеном настоящего с будущим. Одновременно воспитание в школе не может быть представлено в виде педагогического пересказа определенных установок. Ясно, что школа должна противопоставить истинные ценности – ложным, гуманистические идеи – варварским, прекрасное – безобразному, доброе – жестокому, возвышенное – низменному. Но как это сделать? Для того чтобы разобраться в этом, нам прежде всего необходимо ответить на такие вопросы: должна ли современная школа заниматься воспитанием? Что мы должны понимать под воспитанием? Какова роль образования и воспитания в развитии личности?

Воспитание всегда было и будет составной частью общественного развития. Школа есть лишь часть общества, в которой педагог от имени общества выполняет свои функции. Это одна сторона ответа. Суть другой в следующем. У каждого человека есть определенные природные задатки, и хорошие, и плохие. Чтобы успешно формировать личность, педагогу надо хорошо знать эти задатки. По этому поводу хочется напомнить слова А. Моруа, который писал, что он не верит в золотой век; человек всегда остается человеком, т.е. героем и зверем в одном лице. Может быть, французский писатель выразился слишком категорично, но правда здесь есть. У человека становится ярко выраженным то, что постоянно тренируется: тело, душа либо разум или все вместе.

Сегодня следует переосмыслить, что мы должны понимать под термином «воспитание». Ведь процесс обновления нашего общества, формирование многоукладной экономики, возрождение национальной культуры, построение правового государства бесспорно закладывают новую, объективную основу для воспитания. Все это потребовало произвести переоценку сущности процесса воспитания подрастающего поколения. И это правомерно. Ведь в обстановке мирового кризиса идей происходит пересмотр, а порой деформация основных понятий в педагогике, и прежде всего понятия

«воспитание». Сейчас ясно, что время рецептурной педагогики, тотального единообразия школ уходит в прошлое. Более того, переход от школы центризма к педагогизации социальной среды требует и принципиального обновления воспитательной системы школы, нового подхода к формированию личности.

Жизнь подсказывает несколько возможных путей преобразования воспитательного процесса. Один из них – сделать обучение действительно воспитательным средством. Сегодня актуализируется воспитывающее обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков и формированием у них эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому учебному материалу. Урок был, есть и будет основной формой развития личности. Известен же опыт, когда учителя добивались в развитии личности школьников значительных успехов благодаря повышению воспитательной функции своего предмета.

При этом проблема общения учителя и ученика сегодня приобретает особую значимость. Общение выступает первостепенным атрибутом любого вида деятельности, оно во многом определяет ее воспитательную эффективность. Эффективным общение для человека является тогда, когда оно проблемно по своему содержанию, социально ориентировано, духовно и интеллектуально насыщено. Очень важно, чтобы субъекты общения относились друг к другу не как к средству своего самоутверждения, а как к цели. Формирующие функции общения многозначны. Среди них следует выделить нормативную (освоение норм поведения), познавательную (приведение знаний в систему), актуализирующую (самоутверждение и самореализация) функции.

Более того, деятельность и общение составляют основу жизнедеятельности и проявляются в поступках, привычках, обычаях. Не случайно в народе существует пословица: «Посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу».

Особенно важно в современных условиях корректно подходить к целеполаганию в системе воспитания. В теории управления наличие цели является постулатом, т. е. бесспорной истиной. Действительно, имея только цель, можно строить стратегию и тактику деятельности. Гуманистическая система воспитания может ставить перед собой цели и порой делает это, но в их основе должны лежать ценности. При этом по отношению к ценностям цели занимают подчиненное положение, как и средства по отношению к целям. Иначе говоря, гуманистическая система никогда не рассматривает человека, ребенка, личность как воспитательное средство для достижения поставленных целей. Вот почему гуманистическая система полагает, что существуют ценности для человека, а не человек для ценностей. Поэтому основу гуманистической системы составляют общечеловеческие, личностные, гражданские ценности. В основе общечеловеческих ценностей лежат важнейшие добродетели: любовь к ближнему, сострадание, сочувствие, справедливость и др. Развитие и реализация этих добродетелей и являются функциями воспитательной системы.

Воспитательная система рассматривает личность как цель и абсолютную ценность. Поэтому считается недопустимым отношением к индивиду как средству, сколь бы великим ни было то дело, которому он призван служить. Гражданские ценности предполагают правовое государство, социальную активность и т.д. Эти ценности направляются на реализацию прав и обязанностей человека, личности. Отсюда и направленность всех ценностей воспитательной системы на формирование человека, личности, гражданина.

Д. Л. Тригубова

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВОЛОНТЕРОВ II ЕВРОПЕЙСКИХ ИГР

Интерес к данной теме обусловлен актуальностью подготовки ко II Европейским играм, участием в составе рабочей группы университета по подготовке волонтеров, а также собственным опытом волонтерства на крупных международных спортивных мероприятиях.

Европейские игры – это международные комплексные спортивные соревнования среди спортсменов Европейского континента, которые проводятся раз в четыре года под руководством Европейских олимпийских комитетов. Местом проведения II Европейских игр был избран г. Минск. Игры пройдут с 21 по 30 июня 2019 г. В рамках II Европейских игр будут проведены соревнования по 15 видам спорта.

По данным оргкомитета Игр, ожидается, что во время проведения соревнований в Минск приедет около 4 тыс. спортсменов, 2 тыс. тренеров и обслуживающего персонала, которые представят официальные делегации из 50 европейских национальных олимпийских комитетов. Обслуживать соревнования будут более 1000 белорусских и международных судей по спорту. В Минске ожидают более 1000 зарубежных представителей СМИ, более 500 VIP-гостей и высокопоставленных лиц, к которым относятся, например, президенты, премьер-министры и министры спорта европейских государств, представители Европейских олимпийских комитетов, президенты и генеральные секретари европейских федераций по видам спорта и Национальных олимпийских комитетов.

Большое количество участников и гостей Игр вызывает необходимость эффективно и оперативно координировать их деятельность, обеспечивать языковое сопровождение. Для этого оргкомитет привлекает волонтеров различных категорий. Всего в проведении международного спортивного мероприятия будет задействовано около 6 тыс. волонтеров.

Все волонтеры условно разделены на 20 категорий согласно сфере их деятельности: аккредитация, атташе (сопровождение команд или VIP-гостей), взаимодействие со СМИ, городские волонтеры, гостеприимство, допинг-контроль, кейтеринг, коммуникации, лингвистические услуги, логистика, медицинское обслуживание, приезды-отъезды, протокол, работа со зрителями, размещение, спортивные волонтеры, техническая поддержка, управление волонтерами, управление объектами, церемонии.

Подготовка волонтеров осуществляется по нескольким направлениям. Во-первых, это информационная подготовка. Иными словами, волонтеры должны знать базовую информацию об Играх, аренах, видах спорта. Во-вторых, подготовка по предстоящей сфере деятельности. Волонтеры должны четко представлять, что входит в их обязанности и в чем детально состоит их работа, какие могут возникнуть трудности и как их преодолеть. В-третьих, очень важна качественная языковая подготовка. Волонтерам следует владеть необходимой спортивной лексикой, ориентироваться в эквивалентах терминов на русском и английском языках, а также владеть основами межкультурной коммуникации. В-четвертых, психологическая подготовка. Волонтерство – не только ценный и очень интересный опыт, но и часто тяжелый труд, поэтому важно, чтобы волонтеры были правильно настроены на работу и вырабатывали в себе такие качества, как стрессоустойчивость, быстрая реакция, способность к многозадачности.

Подготовкой волонтеров Европейских игр занимается специально созданная рабочая группа Минского государственного лингвистического университета. В первую очередь в работе делается акцент на языковую подготовку и подготовку по сфере деятельности. Разрабатывается план обучения, а также содержание учебных модулей для различных категорий волонтеров.

При разработке учебных модулей необходимо учитывать ряд особенностей. Поскольку Европейские игры включают в себя различные виды спорта, увеличивается по сравнению с форматом Чемпионата мира по отдельному виду спорта необходимый объем спортивной лексики, обусловленный каждым видом спорта Европейских игр. Таким образом, предусмотрено изучение не только общеспортивной терминологии на английском языке, но и более узкой лексики, относящейся к отдельно взятому виду спорта. Сюда могут входить, к примеру, наименования экипировки и снаряжения, правила соревнований, особенности площадки.

Далее, различным категориям волонтеров нужна различная по тематике языковая подготовка. К примеру, волонтерам, работающим в допинг-контроле, важно знать специфическую лексику, относящуюся к пробам на допинг и существующим нормам в этой сфере, а для волонтеров, взаимодействующих со СМИ, необходимо правильно использовать лексику, относящуюся к освещению соревнований в различных средствах массовой информации. Одновременно разработчики учебных модулей учитывают, что нескольким или всем группам волонтеров понадобится лексика, связанная с межкультурной коммуникацией в контексте международного спортивного мероприятия, к примеру, общая информация о соревнованиях на иностранном языке, умение объяснить расположение какого-либо объекта, знание культурологической информации о своей стране и городе проведения Игр.

При разработке учебных модулей рабочая группа старается учитывать коммуникативные задачи, которые предстоит решать волонтерам разных категорий. Например, у категории волонтеров, занимающейся работой со зрителями, коммуникативная задача в большинстве случаев ограничивается фразами, необходимыми для оказания помощи зрителям найти свое место на

трибуне. Волонтерам, работающим в аккредитационном центре, часто достаточно фраз, обеспечивающих проверку личности и выдачу аккредитации. Поэтому в их подготовке делается акцент на освоение клишированных фраз, общепринятых в данном контексте. В то же время, есть категории волонтеров, которые должны быть готовы к решению разнообразных, часто возникающих неожиданно, сложных коммуникативных задач. Например, сопровождающему команду или VIP-гостя атташе может понадобиться решить конфликт с обслуживающим персоналом гостиницы, встретить неожиданно приехавшего родственника члена команды, найти утерянный документ или багаж и т.д. Другой пример – волонтеры в сфере медицинского обслуживания, которым, возможно, придется столкнуться с самыми различными травмами и проблемами здоровья участников соревнования, а также их реакцией на эти проблемы. При подготовке таких категорий волонтеров предусматривается большее количество занятий, разработка коммуникативных заданий, которые помогут формировать готовность адекватно реагировать на любые проблемные ситуации.

В настоящее время рабочая группа университета продолжает разработку учебных модулей для языковой подготовки всех категорий волонтеров, учитывая названные и другие особенности такого крупнейшего международного спортивного события, как II Европейские игры.

И. С. Усенко

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Поскольку в последнее время в учебных планах учреждений высшего образования присутствует жесткая тенденция увеличения роли самостоятельной работы студентов, необходимо отметить, что и для этого вида учебной деятельности основными целями остаются систематизация, закрепление и углубление теоретических знаний, совершенствование практических умений; формирование навыков работы с нормативной и справочной документацией и специальной литературой; развитие познавательных способностей и активности студентов, их творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности; формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации; развитие исследовательских навыков.

Должным образом организованная самостоятельная работа позволяет решить праксеологические задачи образования, преодолеть противоречие между трансляцией знаний и их усвоением во взаимосвязи теории и практики и выполняет ряд функций, важнейшими из которых являются развивающая, информационно-обучающая, ориентирующая, стимулирующая, воспитывающая и исследовательская. Решение этих задач невозможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Требуется перестроить образовательный процесс таким образом, чтобы студент из пассивного потребителя знаний перешел в активного их создателя, умеющего

сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. В этом случае мы можем надеяться на формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности.

Самостоятельная работа студентов – это активные формы индивидуальной и коллективной деятельности, направленные не столько на закрепление пройденного материала, формирование умений и навыков, сколько на развитие умения быстро и самостоятельно решать поставленные практические задачи.

В связи с этим самостоятельная работа студентов предполагает не пассивное «поглощение» готовой информации, а ее поиск и творческое усвоение. Поэтому в педагогическом процессе приоритет отдается технологиям, стимулирующим интерес студентов к различным видам педагогической деятельности: игровые, интерактивные, дискуссионные, свободы творческого самовыражения и др.

Таким образом, формирование личности специалиста, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, требует эффективной организации самостоятельной работы студентов еще в период его обучения в учреждении высшего образования. Насыщение самостоятельной работы праксеологическими аспектами жизненно необходимо в формировании практических навыков специалистов. Достижению этой цели и придается большое значение при подготовке будущих учителей.

В нашем лингвистическом университете праксеологические элементы образования тесно связаны с формированием педагогического мастерства. В свое время А. С. Макаренко подробно останавливался на этом вопросе и подчеркивал, что овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной самостоятельной работы над собой. По его словам, «...мастерство – это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть известным мастером педагог... И каждый из молодых педагогов будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, – зависит от собственного напора».

Безусловно, формирование педагогического мастерства – это непрерывный гибкий процесс, который требует настойчивого и добросовестного труда, способностей, самообразования, самовоспитания, самоусовершенствования, рефлексии. На наш взгляд, именно самостоятельная деятельность, которая активизирует развитие профессиональных качеств личности, выступает гарантией формирования потребности постоянного поиска, накопления знаний, понимания их смысла и значения, самостоятельного использования, что необходимо для постоянного профессионального роста.

В современной отечественной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебной деятельности, который совершается без непосредственного вмешательства преподавателя, но под его руководством, а с другой – как способ привлечения студентов

к самостоятельному овладению методами самостоятельной познавательной деятельности и развитию интеллектуальных потенциальных возможностей. Достичь этого можно только тогда, когда самостоятельная работа организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе как целостная система. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в учреждении высшего образования, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Целесообразна ранняя профессиональная направленность самостоятельной работы студентов. Это позволяет быстрее и полнее развить у них профессиональные потребности и интересы, помогает ознакомить будущих специалистов с основами профессии и ее спецификой.

Главным структурным элементом самостоятельной работы студента являются цель и мотивы. Соответствие мотивов и целей самостоятельной деятельности является предпосылкой профессионального и личностного развития. К факторам, способствующим активизации самостоятельной работы, отнесем следующие.

1. *Полезность выполняемой работы.* Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа.

Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке.

2. *Участие студентов в творческой деятельности.* Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

3. *Интенсивная педагогика.* Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения.

4. *Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах* научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. *Поощрение студентов* за успехи в учебе и творческой деятельности и порицание за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно ставить оценку выше, в противном случае снижать ее.

6. *Индивидуализация заданий*, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

7. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является *личность преподавателя*. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

Основная задача организации самостоятельной работы (СРС) студентов заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Основным принципом организации СРС должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Цель самостоятельной работы – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Решающая роль в организации самостоятельной работы принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

Хо Сяюй

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕФИНИЦИИ «ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ»

С учетом сложившейся ситуации в мире, когда мы имеем дело с проблемой поликультурной образовательной среды, семья должна взять на себя обязанность сохранения и передачи подрастающему поколению народной педагогической мудрости; сохранения и развития этнопедагогических традиций своего народа.

Следует заметить, что известные просветители как в Китае, так и в Беларуси видели положительные и отрицательные стороны народной педагогической традиции и подчеркивали важность и необходимость дифференцированного подхода к использованию в семейном воспитании детей этнопедагогических традиций.

Традиция (лат. tradition – передача) – форма и способ сохранения и передачи от поколения к поколению социокультурного опыта (идей, ценностей, обрядов, обычаев).

Традиции (лат. tradition – передача, повествование) – исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение знания, формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им обычаи, правила, ценности, представления; сложившиеся исторически или сформированные в конкретном коллективе повторяющиеся нормы деятельности и поведения.

Традиции складываются на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою общественную значимость и личностную пользу. С изменением социальной ситуации развития той или иной общности традиции могут разрушиться, трансформироваться и замещаться, но все они обладают мощным воспитательным потенциалом.

Традиции выражаются в обычаях, ритуалах, транслируемых ценностях, представлениях, привычках; облегчают процесс трансляции культуры, являются эффективным средством воспитания.

Существует множество традиций: исторические, культурные, национальные, трудовые, научные, учебные, бытовые, спортивные и другие.

По мнению А. П. Орловой, «народные традиції» – гэта гістарычна сфармаваная і дынамічная катэгорыя, акт творчасці народа ў шырокім смысле слова, у які ўбірае элементы сацыяльнай і культурнай спадчыны. Традыцыі маюць гістарычны і класавы характар, могуць быць станоўчымі (прагрэсіўнымі) і адмоўнымі (састарэлымі або рэакцыйнымі).

Национальные традиции – сложившиеся на основе длительного опыта жизнедеятельности нации и прочно укоренившиеся в обыденном сознании правила, нормы и стереотипы поведения, формы общения людей.

Национальные традиции рассматриваются также как сложившиеся на основе длительного опыта жизнедеятельности нации и прочно укоренившиеся в обыденном сознании правила, нормы и стереотипы поведения, формы общения людей.

Национальные традиции рассматриваются и как любой социальный обычай или убеждение или согласованный набор таких обычаев и убеждений, который передается из поколения в поколение.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод, что традиции имеют следующие признаки: прочность, долговечность, многообразие. Исходя из этого анализа, под этнопедагогическими традициями понимаются элементы духовно-нравственного наследия, связанные с воспитанием подрастающего поколения, которые передаются, сохраняются в различных социальных группах длительное время и имеют большое значение в сфере воспитания.

Что касается дефиниции «этнопедагогическая традиция», то это своеобразный механизм передачи освоения и развития народного опыта воспитания, присущего определенному этносу, и формирование на этой основе социально-значимых национальных качеств личности (Цао Ян).

Теоретический анализ позволил нам выявить общие аспекты осмысления этнопедагогических традиций. Национальное возрождение народа связано с переосмыслением всей картины действительности и идеала воспитания. Воспитательный идеал народа имеет тесную связь с этнопедагогикой и необходим для сохранения национальной самобытности.

Следует особо отметить, что из всех традиций, передаваемых из поколения в поколение, важнейшими все более становятся этнопедагогические.

Необходимость использования прогрессивных национальных традиций и обычаев в воспитании определяется знанием, культурой человека и уровнем его воспитанности.

В настоящее время перед педагогической общественностью, семьей стоят задачи переосмысления этнопедагогических традиций и исследования их эффективности в формировании личности.

Особое внимание следует уделить изучению традиций как больших, так и малых народов.

В сложившихся условиях образовательная политика как в Китае, так и в Беларуси определяется как необходимость использования этнопедагогических традиций с целью сохранения своей национальной идентичности в поликультурной образовательной среде.

Т. И. Ходыко

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ШКОЛЬНИКОВ БССР НА УРОКАХ ПРЕДМЕТОВ ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА (1944–1960 гг.)

Воспитание патриотизма у молодого поколения всегда было важнейшей задачей государства. В настоящее время, несмотря на процессы глобализации и интернационализации, трансформирующие представления о национальной идентичности и патриотизме, проблемы патриотического воспитания сохраняют свою актуальность. Объективно востребованным для совершенствования системы патриотического воспитания школьников является изучение и анализ опыта прошлого, в частности, опыт работы советской школы по патриотическому воспитанию в послевоенный период (1944 г. – начало 60-х гг.). Именно в эти годы был накоплен богатый практический опыт этого важного вида воспитания, а также сложились основные теоретико-методологические подходы, которые не теряют актуальности и в настоящее время. В плане исследования данной проблематики вызывают определенный интерес вопросы воспитания патриотизма у школьников в процессе обучения, в частности, на уроках предметов историко-обществоведческого цикла.

Следует заметить, что история как учебный предмет содержит сложный комплекс исторических знаний, которые формируют ретроспективную картину социального, созидательного и нравственного опыта людей. Знания о прошлом своей Родины, достоверные факты и объективные оценки дают возможность личности осознать связь между собой и прошлым своей страны, что способствует формированию исторической преемственности поколений, сохранению и бережному отношению к ее историческому и культурному наследию. Уроки истории призваны помочь учащимся сформировать свои ценностные ориентации на основе осмысления и переживания героического прошлого своей Родины, всего положительного, что было в нем.

В послевоенный период преподаванию истории и Конституции СССР придавалось особое значение, отмечалась важная роль в воспитании патриота и гражданина своей страны. В работах ученых-педагогов данного периода (И. А. Каиров, И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев и др.), в постановлениях партийных и комсомольских органов указывалось на огромную роль предметов историко-обществоведческого цикла в формировании марксистско-ленинского мировоззрения, коммунистической убежденности и советского

патриотизма. В объяснительных записках к программам по истории всех курсов в качестве основной ставилась задача воспитания советского патриотизма и пролетарского интернационализма. Так, например, в объяснительной записке к программе по истории СССР начальной школы (1944–1945 учебный год) подчеркивалось, что главной задачей предмета является «вооружение детей знаниями по истории СССР, воспитание советского патриотизма, беззаветной преданности социалистической родине, непримиримой ненависти к ее врагам». Для достижения этих целей составители программ предлагали широко использовать материалы, раскрывающие героическое прошлое народа, его борьбу против эксплуататоров и иноземных захватчиков, примеры мужества и героизма простых людей в борьбе за свою свободу, и, особенно, примеры героизма советского народа в годы Великой Отечественной войны. Изучение темы «Великая Отечественная война» подчеркивалось в программе по истории СССР для начальной школы 1949–1950 учебного года, является могучим средством воспитания патриотизма у учащихся, чувства гордости за свою страну, за ее народ. Следует отметить, что включение в достаточно большом объеме этой темы в программный материал по истории для всех классов было вполне оправданным и обоснованным, так как сами учащиеся в большинстве своем были очевидцами и свидетелями грозных событий Великой Отечественной войны.

Курсы истории и Конституции СССР строились на акцентуации преимуществ социалистического строя над капиталистическим, превосходстве советской идеологии и морали над моралью буржуазного общества. Учащимся настоятельно прививали гордость за принадлежность к советскому народу, одержавшему победу в Великой Отечественной войне и успешно восстановившему народное хозяйство, за великую культуру, оказавшую сильное влияние на развитие мировой культуры, за научные достижения отечественных ученых. Учебный материал этих предметов в полной мере позволял показать еще одну отличительную особенность советского патриотизма: пролетарский интернационализм и дружбу народов СССР как успешный опыт решения национального вопроса в нашей стране и как источник победы в Великой Отечественной войне. Анализ архивных данных свидетельствует о том, что учителя в своей практической деятельности повсеместно реализовывали эти программные установки и рекомендации. Например, учитель СШ № 6 г. Могилева Н. И. Иванов, делаясь своим опытом, говорил: «Во вступительной лекции по Конституции СССР я рассказываю учащимся о богатствах и величии нашей страны, об успехах социалистического строительства и преимуществе самого передового государственного строя. Вооружая учащихся марксистско-ленинской теорией познания истории, я прививаю им сознательную убежденность в правоте и торжестве ленинских идей. Говоря о Великой Отечественной войне, я на ярких примерах показываю героизм советских солдат и офицеров, мужество и бесстрашие белорусских партизан».

В практике работы учителей истории и Конституции СССР для достижения целей патриотического воспитания широко использовались конкретные примеры мужества и героизма советских людей, яркие и эмоциональные образы патриотов, пробуждающие чувства сопереживания, восхищения их

подвигами. Например, при изучении истории всех курсов внимание обращалось на конкретность и образность подачи учебного материала, его эмоциональное изложение. «Изучение курса истории должно быть конкретным и образным, живым и интересным. Необходимо давать материал в виде ярких и типовых картин. Исторический материал должен быть подобран и подан так, чтобы эмоционально воздействовать на учащихся. Для создания конкретных исторических представлений учитель обязан использовать живое слово, литературно-художественный материал, картины, карты, иллюстрации учебника, экскурсии, кино и т.д.». Большое внимание в этот период стали уделять использованию краеведческого материала на занятиях по истории. По мнению учителей-историков, изучение местного материала делает занятия по истории содержательными, интересными и понятными детям, углубляет интерес к познанию истории своей Родины, вызывает желание быть ей полезными, способствует формированию исторического мышления.

Методические рекомендации и статьи ориентировали учительство на использование в учебном процессе принципов историзма и связи с современностью. Справедливо считалось, что их реализация повышает идейность обучения «вследствие особой убедительности в объяснении явлений в их историческом развитии», делает убедительными и действенными теоретические выводы. Использование тщательно подобранного конкретного материала, отчетливо демонстрирующего достижения нашей страны, фактов из жизни своего региона, знакомых учащимся, ярких примеров мужества и героизма советских людей способствовало формированию убежденности в справедливости социалистического строя, в правильности курса, проводимого партией, и веры в светлое будущее своей страны. Вместе с тем следует признать использование в практике учителей некорректных, упрощенных и неуместных сравнений, аналогий, искусственно притянутых примеров, которые оказывали негативное влияние. К недостатком можно отнести также чрезмерную политизированность и идейно-политическую ангажированность предметов историко-обществоведческого цикла.

Таким образом, в послевоенный период преподаванию истории и Конституции СССР придавалось особое значение, указывалась огромная роль этих предметов в формировании марксистско-ленинского мировоззрения, коммунистической убежденности и советского патриотизма. Воспитательный потенциал, заложенный в содержании данных предметов, а также методы преподавания позволяли в должной мере формировать любовь к своей Родине, причастность к ее судьбе, гордость за победы и достижения, веру в ее будущее.

В. Е. Шарапова

СУЩНОСТЬ ТВОРЧЕСКИХ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Для определения путей и средств формирования творческих умений учащихся на уроках обслуживающего труда важным представляется исследование сущности понятия «творческие трудовые умения».

Особую актуальность данная проблема обрела в связи с социальным заказом нашего общества на гражданина-труженика. Так, в Кодексе Республики Беларусь об образовании в статье 18 отмечается необходимость гендерного воспитания, направленного на формирование у обучающихся представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе, создании условий для развития их творческих способностей. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи (2015), Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. определены цели – формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося, создание условий для развития творческих способностей детей и учащейся молодежи, включение их в различные виды социально значимой деятельности; выработка качеств трудолюбия, ответственности, самостоятельности, конкурентоспособности, инициативности, предприимчивости, стремления к достижению более высоких результатов: развитие мотивации (потребности, интереса, чувства долга, ответственности) и позитивного эмоционально-ценностного отношения к труду.

Для понимания сущности творческих трудовых умений, их природы, внутренних механизмов формирования, разработки эффективных методов обучения на уроках по учебному предмету «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» необходимо знать физиологические явления и процессы, протекающие в организме учащихся, изменения их психики, происходящие в результате организации образовательного процесса.

В связи с вышеизложенным следует особо отметить, что многочисленные исследования физиологов и гигиенистов показали: рациональная организация трудовой деятельности благотворно влияет на растущий организм – учащиеся приобретают и совершенствуют двигательные навыки и умения, у них образуются новые условно-рефлекторные связи, усиливаются и уравновешиваются процессы возбуждения и торможения, улучшается координация движений, увеличивается мышечная сила и выносливость, стимулируется гемопоэз, повышается умственная и физическая работоспособность, увеличивается насыщение крови кислородом.

Однако следует помнить, что обслуживающий труд для девочек 5–9 классов имеет оздоровительное значение в том случае, если его характер, объем и условия, в которых он протекает, соответствуют функциональным возможностям организма.

При рассмотрении сущности понятия «творческие трудовые умения» девочек-подростков следует учитывать мнение физиологов, которые отмечают необходимость учета половых различий подростков при организации трудового обучения.

Многие исследователи творческой деятельности (В. И. Андреев, И. О. Вагин, Н. С. Лейтес, А. Н. Лук, А. В. Петровский, Н. Н. Пospelов, А. Г. Спиркин и др.) сходятся во мнении, что понятие «творить» относится к наиболее общим интеллектуальным умениям, акцентируя внимание на интеллектуально-логических и интеллектуально-эвристических умениях.

Е. В. Абрамов, понимая под творческими умениями субъекта умения, позволяющие реализовывать учебно-творческую деятельность и получить объективно новый для учащихся результат, добавляет к вышеперечисленным группам, группу организационных умений, способствующих успешной творческой деятельности учеников: видеть цель и проявлять интеллектуальные и волевые усилия для ее достижения.

Для нас особый интерес представляют творческие трудовые умения, благодаря которым можно создавать новое, необычное, использовать усвоенные знания в новой ситуации, видеть новую особенность обычных предметов. Творческие трудовые умения базируются на креативном мышлении, включающем в себя моменты моделирования, изобретательства, конструирования во всех его формах, исполнительства.

На основе теоретического анализа научных публикаций по педагогике творчества, мы пришли к выводу, что понятия сущности «творческие трудовые умения» определяется исследователями с различных позиций. В научной литературе нет четкого определения понятия «творческие трудовые умения». Чаще всего выделяются его признаки в контексте исследований творческих процессов. К ним относятся: обобщенность приемов решения творческих задач сравнение различных данных, стимулирование фантазии, формулирование гипотезы, видение общих черт в различных явлениях, анализ и синтез средств и способов деятельности и т.д.

С учетом современной социокультурной ситуации, сегодня востребована личность, которая способна к продуктивному взаимодействию с другими людьми. По мнению ведущего психолога Л. В. Занкова то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Ведущим фактором в становлении и воспитании творческой личности, на наш взгляд, является система формирования творческих трудовых умений на основе нахождения общих целей в деятельности и осуществления их в атмосфере активного творческого сотрудничества не только между учителем и учащимися, но и учителем, учащимися и родителями, учащимися друг с другом. Задача учителя, по словам А. Соловейчика, учить всех детей, сохраняя достоинство каждого и создавая условия комфорта.

Учитывая имеющиеся сущностные характеристики творческого процесса на уроках обслуживающего труда, мы определяем *творческие трудовые умения учащихся как умения осуществлять (для осуществления) учебно-творческую деятельность в новых условиях по непосредственному преобразованию материальной действительности (выполнению трудовых заданий) в атмосфере активного творческого сотрудничества.*

Таким образом, сформированность творческих трудовых умений обеспечивает учащемуся самореализацию своего потенциала, более высокую мотивацию личностных достижений, творческую продуктивность и креативную составляющую. В ней будет содержаться тот «элемент огня» по Н. А. Бердяеву, который не позволит творческому умению автоматизироваться и перейти в навык, в нем будет отображаться индивидуальное своеобразие творца, являющееся отражением его личностных качеств, способностей и приобретенного жизненного опыта.

О. В. Янчукович

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Обсуждая вопрос о миссии университета, выделяют следующие его функции: передачу культуры как *жизненной* системы идей каждой эпохи, обучение интеллектуальным профессиям, научное исследование и подготовка будущих исследователей. Более того, подчеркивается, что *мировоззренческая образовательная цель* должна стать в университете предметом особой заботы и культуры, *независимой* от профессионального и специально-научного образования (Х. Ортега-и-Гассет, М. Шелер, К. Ясперс).

Вместе с тем отметим, что современный университет почти полностью отказывается от преподавания или передачи *культуры*, невероятно усложняя профессиональное образование и расширяя исследовательскую деятельность. Но человек «вынужден жить на высоте времени и, в особенности, на высоте идей времени», иметь «ясные и устойчивые представления о мироздании, позитивные представления о том, каковы вещи и что есть мир». Вместе с тем, студента «дергают в разные стороны, он обнаруживает лишь обломки традиции, но не мир, в который он мог бы с доверием вступить». Но там, где знание, лишенное целостного мировоззрения, лишь правильно, оно ценится по своей технической пригодности. Оно погружается в бездонность того, что, собственно говоря, никого не интересует (К. Ясперс). И только «высокое духовное образование человека» посредством философии, истории, религии, поэзии, искусствознания наделяет будущего специалиста широким кругозором, воспитывает скромность и смирение в отношении к своему профессиональному делу. Поэтому ценность духовной деятельности, – согласимся с утверждением М. Шелера, – должна стоять на первом месте в университетском образовании.

Сегодня не вызывает сомнений понимание самостоятельной работы не просто как важного компонента образовательного процесса, но и его основы.

Современные требования к самостоятельной работе позволяют рассматривать ее как вид деятельности, предназначение которой состоит в формировании у студентов стремления к знаниям и системного владения материалом конкретной учебной дисциплины; в актуализации мотивации и опыта творческой и научно-исследовательской деятельности; в развитии способности находить конструктивные решения проблем и принимать на себя ответственность.

В логике мировоззренческой образовательной цели назначение самостоятельной работы видится в формировании у студентов знаний, сопряженных с пониманием (постижением индивидуального смысла знания), с целостным мировоззрением, с духовным самоутверждением (способностью творчески жить в различных сферах смысла (П. Тиллих)).

Эффективность самостоятельной работы обусловлена двумя факторами: диалоговой позицией преподавателя и субъектной позицией студента. Преподаватель, творческий, способный к исследованию и философскому вопроша-

нию, открытый к диалогу, владеющий духовной свободой мысли не только понимает, но и реализовывает свою обязанность «быть духовным воспитателем и образцом» (М. Шелер). Студент, приняв позицию субъекта самостоятельной деятельности, демонстрирует ценностное отношение к знанию и продвижение к нему, проявляет способность претворять, говоря словами М. Шелера, «материю знания в силу познания».

Практика доказывает эффективность следующих форм и методов организации самостоятельной работы студентов: подготовка рефератов и эссе по дискуссионным темам; аннотирование статей; выполнение исследовательских и творческих заданий; составление сборника педагогических задач и ситуаций, картотек авторских технологий; комментированное цитирование; ведение диалога («диалога культур» (макродialoga), «диалога личности с самой собой» (микродialoga)), создание учебной электронной презентации.

ПСИХОЛОГИЯ

В. С. Бубен

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сегодня психологические знания активно используются во многих сферах деятельности с целью повысить ее эффективность и достичь необходимых результатов.

Очевидно, что политические процессы обусловлены не только объективными социально-экономическими факторами общества, но и эмоциями, стереотипами, индивидуальными особенностями политиков, их межличностными отношениями. Изучением этих явлений занимается политическая психология, оформившаяся в 60-х годах прошлого века.

Предмет политической психологии в целом – это политика как особая человеческая деятельность, обладающая собственной структурой, субъектом и побудительными силами.

Главной методологической основой современной политической психологии принято считать поведенческий, или бихевиористский подход к пониманию политики. Его суть понятна из самого названия: это рассмотрение политики как особой сферы поведения людей. Современные варианты поведенческого подхода исходят из того, что политическое поведение свойственно как отдельным индивидам, так и различным социальным группам (так называемые «коллективные», или «групповые» формы» политического поведения), а также большим неструктурированным массам людей (так называемые «внеколлективные формы», или «стихийное поведение»). В рамках этой трактовки считается, что политическое поведение контролируется механизмами двоякого рода.

С одной стороны, оно регулируется объективными факторами, определяющими характер, причины, рамки и направленность политических действий. Эти факторы заданы социально-экономическими условиями жизни людей и политическими институтами. С другой стороны, существуют внутренние, субъективные, собственно психологические механизмы политического поведения. Поведение людей в отношении политической системы, как и всякое иное поведение человека, детерминировано их мыслями, чувствами, настроениями – т.е. в целом психикой.

Можно выделить следующие конкретные направления практического изучения социально-психологических явлений в сфере политики: психология политического лидерства; психология политических конфликтов, кризисов и их разрешение; социально-психологическая характеристика способов политического воздействия, психологическое обеспечение политической пропаганды и агитации, формирование общественного мнения; психология принятия политических решений и социально-психологическая экспертиза принятых решений; изучение общественного мнения по политическим вопросам с целью определения эффективности пропагандистского воздей-

ствия, изучения рейтинга политических деятелей, степени социальной напряженности и прогноза в политической сфере; комплексные социально-психологические проблемы организации и проведения избирательных кампаний; создание психологических портретов оппонентов и политических партнеров.

Анализ психологических явлений в контексте политики может осуществляться на разных уровнях.

Первый уровень – анализ психологии личности в политике. С одной стороны, это анализ личности в социально-типическом выражении, с акцентом на тот или иной достаточно массово выраженный политико-психологический тип личности, выражающий психологию группы, слоя, класса или даже общества в целом, включая психологические механизмы возникновения и развития данного типа, а также прогнозирования его поведения. На этом же уровне рассматривается вопрос политического лидерства, уже в индивидуально-психологическом выражении.

Второй уровень – анализ психологии малой группы, включая психологические механизмы действий различного рода элитных групп, фракций, групп давления. Сюда относятся формальные и неформальные отношения лидера с ближайшим окружением; психология взаимоотношений внутри малой группы и ее отношений с внешним окружением; психология принятия решений в группе.

Третий уровень – анализ психологии больших социальных групп (классы, страты, группы и слои населения) и национально-этнических общностей (племена, нации, народности). Здесь речь идет о политико-психологических механизмах крупномасштабного давления больших «групп интересов» на принятие политических решений типа, скажем, политических забастовок, этнических и межэтнических конфликтов.

Четвертый уровень – анализ психологии масс и массовых политических настроений. Сюда же относятся проблемы массовых политических организаций и движений. Здесь же располагаются и массовые коммуникационные процессы (например, действующие в ходе избирательных кампаний). Важнейшая роль здесь принадлежит массовым психологическим явлениям. Сюда относится поведение толпы, «собранной» и «несобранной» публики, массовая паника и агрессия, а также другие проявления так называемого «стихийного» поведения.

Таким образом, психологические аспекты не просто присутствуют на разных уровнях политической деятельности, но и часто играют определяющую роль в протекании тех или иных политических процессов. В этой связи актуальной становится деятельность смежных специалистов, обладающих знаниями и в сфере политики, и в сфере психологии. С развитием политической активности в нашей стране ощущается потребность в таких специалистах. Но, к сожалению, система образования в Республике Беларусь пока еще не приспособилась к востребованности кадров такого рода. В связи с этим актуальным является расширение курса психологии для студентов, изучающих политологию, международные отношения и межкультурные коммуникации, а также усиление его практической части.

Т. Л. Валуйская

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА ЛИЧНОСТИ: СУБЪЕКТНО-СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Вступая во взаимодействие с миром людей и миром вещей, человек неизбежно встречается с ограничениями собственной активности. Действие может порождать противодействие. Любой новый подход включает в себе большую степень риска. Однако многие ограничения лишь кажутся нам таковыми, представляя на самом деле субъективные внутренние барьеры прошлого опыта или интериоризированные внешние контроль и оценку.

Способность распознавать такие мнимые границы и выходить за их пределы – важнейшая черта разумной человеческой деятельности и ответственного поведения. Освобождаясь от ограничений, важно понимать вероятные последствия собственной активности. Поэтому инициатива всегда сопряжена с ответственностью и только при этом условии приобретает интеллектуальный характер. Она с необходимостью включает в себя интеллектуальный и личностный компоненты. Взаимодействие интеллектуальной и личностной подструктур с особенностями ситуации порождает целый спектр субъектных стратегий, которыми устойчиво пользуется человек как при постановке и решении проблем в учебной и профессиональной деятельности, так и в разных ситуациях выбора на жизненном пути. Если обратиться к концепции В. А. Петровского (Петровский, 2010), можно заметить, что осознанная самоактуализация представляется как постановка и решение внутренне обусловленных субъектно-ориентированных задач. Таким образом, интеллектуальная инициатива и самоактуализация могут быть рассмотрены как формы надситуативной активности личности, основанные на инициативе и отражающие творческую позицию человека в отношении окружающего мира и самого себя. Самоактуализация понимается как внутренняя активность личности, актуализация внутреннего позитивного и творческого стремления к росту, развитию, психологической зрелости и компетентности (Самаль, 2012). А интеллектуальная инициатива отражает саморазвитие деятельности по внутреннему почину субъекта (Богоявленская, 2009). Таким образом, в обоих феноменах присутствует надситуативно-преобразовательный компонент, являющийся ядром творчества. Не случайно В. А. Петровский ставит вопрос «о связи и взаимопроникновении» объектных и субъектных ориентаций в познавательной деятельности личности».

Эмпирическое исследование, подтверждающее общность неадаптивной активности и самоактуализации, проведено Е. Ф. Яценко (Яценко, 2005). Она выявила существование двух типов самоактуализации личности: альтруистического и эгоистического. Неадаптивная активность оказалась присуща только альтруистическому типу личности, который реализуется на духовном, ценностно-смысловом уровне.

Данное исследование проведено на выборке студентов гуманитарных специальностей. Для изучения интеллектуальной инициативы студентов использована специально разработанная нами методика «ПЛ 10-12», которая является надежным и валидным психодиагностическим инструментом для

измерения интеллектуальной инициативы. Критерием наличия интеллектуальной инициативы является прекращение следования образцу и самостоятельная оптимизация субъектом способа деятельности в экспериментальной ситуации. Для изучения самоактуализации использовалась опросная методика САМОАЛ Н. Ф. Калины, которая адаптирована к отечественным социокультурным условиям. Объем выборки данного исследования составил 253 человека. Мы сравнили группу студентов, проявивших интеллектуальную инициативу (84 человека), с группой их ровесников, действовавших по образцу. Результаты показывают, что интеллектуально инициативные студенты демонстрируют более высокий уровень принятия ценностей самоактуализирующейся личности ($U=5373$, при $p=0,001$), а также общий уровень самоактуализации ($U=5661,5$ при $p=0,001$). Таким образом, мотивация самоактуализации (особенно это касается бытийных ценностей) способствует проявлению личностью интеллектуальной инициативы. А интеллектуальная инициатива, в свою очередь, в большей мере свойственна самоактуализирующимся студентам. Таким образом, принятие ценностей самоактуализации является одним из важных регуляторов интеллектуальной инициативы личности и оказывает влияние на выбор стратегии преодоления внешних и внутренних границ в познавательной деятельности.

Интеллектуальная инициатива – феномен в большей степени мыслительный, чем мотивационный. Нехватка интеллектуального потенциала препятствует проявлению личностью интеллектуальной инициативы. При достаточно высоком уровне интеллекта отсутствие самоактуализационной тенденции ведет к торможению проявлений интеллектуальной инициативы, еще раз доказывая важность внутренней мотивации.

Н. Т. Ерчак

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РЕЧИ НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ

Идея о двух стадиях внутренней речи, о которой говорилось в книге «Психология профессиональной речи учителя», нуждается в уточнении и пересмотре. Решительно отказаться от устоявшегося и общепринятого термина «внутренняя речь» оказалось весьма непросто, хотя уже тогда было понятно, что использование двух терминов – «собственно внутренняя речь» и «мышление» – для называния одного и того же феномена вряд ли целесообразно. К этому подталкивало и предложенное определение понятия «собственно внутренняя речь», под которой понимался знаковый компонент психики, образующий неразрывное динамическое единство с образным и эмоциональным ее компонентами. Вот это целостное образование и представляет собой мысль, в структуре которой содержатся образы, эмоции и знаки в разной пропорции. Называть это образование речью, пусть даже и собственно внутренней только на том основании, что в его структуре содержится знаковый компонент, недостаточно логично. Тем более, что имеется еще вторая фаза внутренней речи – внутреннее говорение, где связи между тремя компонентами психики в целом сохраняются, но доминирует именно знаковый компо-

нент. Размышления о развитии речи на нескольких языках должны, естественно, учитывать вышеуказанную специфику мышления и внутреннего говорения. И если мышление часто протекает без участия какой-либо знаковой системы, то внутреннее говорение, как и внешняя громкая речь, без нее немислимо.

В этом отношении уместно принять во внимание идею Д. Канемана о быстром и медленном мышлении. Развернутое (или медленное) мышление протекает в форме внутреннего говорения и, естественно, на том языке, на котором сформулированы основополагающие понятия. Такое мышление требует заметных умственных усилий, и к нему прибегают лишь тогда, когда быстрое мышление не приводит к желаемому результату. Можно думать, что в структуре мыслей (или мысли) при быстром мышлении доминирует образно-эмоциональная сфера и принимают участие лишь те самые «намекы слов», о которых говорили Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, А. Н. Соколов и другие исследователи внутренней речи. Весьма вероятно, что в быстром мышлении используются как бы «готовые мысли», те, что содержатся в нашей рабочей памяти и сразу приходят на ум. При этом, естественно, игнорируются другие данные, которые можно было бы использовать в мышлении, если обратиться к долговременной памяти. Что касается медленного мышления, оно должно быть ориентировано и на учет материалов долговременной памяти.

При пользовании иностранными языками различие быстрого и медленного мышления может найти проявление в сферальности пользования лексикой. Тот речевой материал, который часто используется, хранится в рабочей памяти, тогда как в долговременной памяти содержатся и те лексические единицы, которые были запечатлены структурами памяти при чтении художественной или специальной литературы, но редко используются в учебной деятельности или повседневном общении. Они, как правило, узнаются, но воспроизводятся либо с запозданием, либо не припоминаются вообще. Наличие нескольких знаковых систем при общей образно-эмоциональной сфере, видимо, способствует интенсификации связей внутри каждой языковой (знаковой) системы. Вот эти связи внутри каждой из знаковых систем билингва или полиглота имеют весьма индивидуальную специфику. Если, скажем, налицо свободное владение двумя иностранными языками и, естественно, родным языком, то в последнем случае очевидны первоочередные прочные связи лексических единиц с соответствующими образами и эмоциями. А вот по отношению к лексике и грамматике иностранных языков образно-эмоциональная сфера демонстрирует полное неприятие, и им приходится обретать соответствующие значения через установление связей со знаковой системой родного языка. По мере роста уровня владения иностранными языками опосредующая роль родной языковой системы нивелируется и создается впечатление, что каждая из этих иноязычных систем обрела собственные связи с образно-эмоциональной сферой и относительную независимость от других языковых систем. Тем не менее, материалы самонаблюдений пациентов одной клиники, которые владели несколькими иностранными языками, свидетельствуют о том, что непознанного в этой

области еще довольно много. Так, один из них, согласно его утверждению, во время пользования иностранным (испанским) языком, чувствовал себя, как он выразился, «нормальным», но когда переходил на родной (английский), то буквально «сходил с ума». Еще одна пациентка слышала голоса только на родном итальянском и не слышала их на других языках. Можно предположить, что дополнительные усилия, часто имеющие место при пользовании вторым-третьим языками, отвлекают человека от чрезмерного погружения в реальность. Заслуживают также внимания высказывания некоторых полиглотов о временных затратах, необходимых им для того, чтобы освежить в памяти те или иные языки накануне активного пользования ими. Непонятно, что при этом приходит в более активное состояние, какие индивидуальные особенности полиглотов более восприимчивы к подобной форме стимуляции.

О. В. Иванов

ВЛИЯНИЕ КОМПРЕССИИ РЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ НА УСПЕШНОСТЬ ЕГО ПОНИМАНИЯ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Многие школьные учителя не уделяют достаточного внимания тому, насколько предъявляемые ими учебные материалы являются доступными, насколько они соответствуют возрастным особенностям учащихся. Данная проблема актуальна как при объяснении новых тем на родном языке, так и при восприятии учащимися иноязычных текстов, поскольку в последнем случае, из-за наличия незнакомой лексики и грамматических явлений, адекватное понимание может быть полностью заблокированным.

На наш взгляд, целесообразно обратить более пристальное внимание на особенности самих речевых сообщений, попытаться определить, как именно те или иные языковые характеристики текста влияют на успешность его понимания школьниками разного возраста, обладающих разным уровнем языковой подготовки.

По данным разных исследователей, в частности, И. А. Зимней, в речевом сообщении может содержаться около 70 % избыточной информации. Однако вопрос того, какую роль последняя играет в восприятии связной речи еще не до конца изучен.

В проведенном нами исследовании изучалось влияние компрессии речевых сообщений на успешность их понимания учащимися 5 и 7 классов, а также зависимость понимания от языка сообщения (русский/английский). Испытуемым предъявлялось два текста, один из которых являлся компрессированным (за счет исключения части избыточных единиц), а другой некомпрессированным. Оба текста содержали одинаковое количество ключевых смысловых единиц, однако второй из них был компрессирован таким образом, что 30 % избыточной информации было из него исключено. Первый же не подвергался таким изменениям и, соответственно, содержал большее количество избыточных лексических единиц.

Учитывая разный возраст испытуемых, а также разный уровень владения родным и иностранным языком, эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе тринадцати учащимся седьмого класса предлагались художественные тексты на английском языке. На втором этапе пятнадцати учащимся 5 класса гимназии были представлены художественные тексты на русском языке.

По результатам первого этапа исследования можно сделать вывод, что компрессированный англоязычный текст был воспроизведен испытуемыми существенно лучше, чем некомпрессированный: об этом свидетельствует динамика изменения таких показателей, как общее количество воспроизведенных смысловых единиц и количество воспроизведенных ключевых смысловых единиц. Также у 69 % испытуемых было отмечено уменьшение количества привнесений, искажающих содержание (в среднем это изменение по группе составило 2,9 %, не достигнув, однако, уровня статистической значимости).

Улучшение понимания информации подтверждают и ответы учащихся на поставленные после прослушивания текста вопросы. То есть мы можем говорить о лучшем понимании учащимися именно компрессированного текста.

Полученные на втором этапе исследования данные оказались достаточно неоднородными. Улучшение в понимании компрессированного текста здесь также имело место, проявившись у большинства учащихся, однако оно не явилось таким же очевидным, как у учащихся, принимавших участие в первом этапе исследования.

В некомпрессированном тексте наибольшие затруднения вызвали отдельные эпизоды, которые были либо полностью пропущены учащимися, либо содержали ошибочные смысловые единицы. В то же время у некоторых испытуемых, несмотря на почти полное отсутствие искажений содержания, можно отметить «смысловые скважины», которые не были заполнены какими-либо подходящими элементами, то есть учащиеся просто опустили непонятные смысловые единицы, из-за чего изложение получилось недостаточно логичным.

После прослушивания компрессированного русскоязычного текста испытуемые воспроизвели большее количество смысловых единиц, в том числе ключевых, а также сократили число искажений содержания. Однако прогресс в данном случае не был таким заметным, как в первой части исследования: у некоторых учащихся имело место ухудшение основных показателей понимания, а многие лишь незначительно улучшили свой первоначальный результат. Достоверность различий по t-критерию Стьюдента была отмечена по таким показателям, как общее количество воспроизведенных смысловых единиц (достигнув уровня значимости 0,05) и количество привнесений, искажающих содержание (достигнув уровня значимости 0,01). Сравнение воспроизведенных ключевых смысловых единиц на данном этапе не выявило статистически значимых различий.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что компрессия текста играет важную роль в успешности его понимания. Особенно это заметно по результатам воспроизведения иноязычного текста. На наш взгляд, эти данные должны приниматься во внимание при создании любых учебных текстов, чтобы максимально приблизить их к возрастным возможностям учащихся в плане понимания контекстной речи.

О. В. Иванов, Н. Еремина

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ У СТУДЕНТОВ 1 И 2 КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Проведенное нами масштабное анкетирование, направленное на изучение психологических аспектов учебной мотивации студентов, в котором приняли участие 224 студента 1 и 2 курсов МГЛУ, выявило много ценных в психологическом плане моментов. В частности, полученные эмпирические данные позволили выделить целый ряд аспектов, характеризующих гендерную специфику учебной мотивации студентов.

В первую очередь стоит отметить, что юноши, принявшие участие в анкетировании, оказались более уверенными в собственных силах, поскольку их оценка собственного уровня владения иностранным языком в большинстве случаев оказалась существенно выше, чем у девушек. Однако, как выяснилось, мужская половина, как правило, уделяет его изучению не более двух часов в день.

У испытуемых девушек не было отмечено такой самоуверенности в плане оценки собственного уровня владения иностранным языком (лишь 20 % опрошенных посчитали свой уровень продвинутым). При этом, как выяснилось, девушки в среднем уделяют изучению языка намного больше времени – от 3 до 4 часов в день. Любопытно, что самым сложным видом речевой деятельности девушкам представляется говорение, в то время как юношам – аудирование.

Обращает на себя внимание и тот факт, что ответы анкетированных девушек были более исчерпывающими и детально продуманными, в то время как ответы юношей характеризовались краткостью. Это может свидетельствовать о том, что у первых намного ярче проявляется склонность к самоанализу в вопросах изучения иностранных языков, они более четко определяют и локализуют затруднения в этом плане. С другой стороны, когда мы попытались выявить гендерные различия в понимании студентами причин тех сложностей, которые они испытывают при изучении иностранных языков, выяснилось, что мужская часть анкетированных практически не высказала никакой критики в отношении МГЛУ или того учебного плана, по которому им было предложено заниматься. Основные проблемы, согласно ответам юношей, вызваны их личностными особенностями – определенными отрицательными чертами характера (лень, недисциплинированность), отсутствием мотивации, другими факторами (занятость, нежелание заниматься).

На наш взгляд, достаточно неожиданно, что именно девушки были наиболее критичными в своих суждениях: причины своих неудач и трудностей в обучении они чаще всего связывали с внешними факторами (то есть с самим процессом обучения), в то время, как уже отмечалось, юноши объясняли проблемы субъективными причинами.

Таким образом, гендерные особенности не только определяют индивидуальный подход к изучению иностранных языков, что подтверждают и многие другие исследования, посвященные гендерным аспектам процесса обучения, но и влияют на оценку личностью самого процесса обучения, проявляясь в таком явлении, как локус контроля.

Е. А. Климович

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА

Категория рода – это не только лингвистический вопрос, но, безусловно, также психологический. Так как, с одной стороны, закрепление за словом одного из родов имеет свою обусловленность, которую порой невозможно объяснить особенностями языковой системы, в частности характером основы, суффиксами и окончаниями существительных. С другой стороны, сама форма слова, свидетельствующая о принадлежности существительного к определенному роду, естественно, имеет также «неслучайность» возникновения и сохранения. Грамматическая категория рода и ее особенности в каждом отдельном языке определяются системой всего языка, а также тем путем развития, который он прошел. Некоторые загадки данной языковой категории можно объяснить, обратившись к исторической грамматике.

Отнесение существительных к трем родам, мужскому, женскому и среднему, началось именно в индоевропейский период (древнейшие тексты латинского языка, из которого развились позже романские языки, датируются VII веком до н.э., а самые старые тексты славянской группы языков, не считая редчайших исключений, относятся к X–XI вв. н.э.). Очевидно, в это время грамматический род был тесно связан с лексическим значением слова.

Различные исследователи предполагают, что праиндоевропейский язык был языком «активного типа, или активного строя», иначе говоря, все слова делились на две группы: активную и неактивную. К первой группе относились имена, обозначающие предметы, обладающие жизненной активностью, то есть люди, животные, плодовые деревья, мыслимые как активные явления природы (*ветер, гроза, молния* и др.), подвижные органы человеческого тела (*рука, нога, глаз* и др.), а также абстрактные понятия, персонифицированные как силы (*доля, судьба, благо* и др.). Ко второй группе – слова, называющие неактивные предметы: плоды деревьев, мыслимые как неактивные природные явления, части ландшафта (*небесный свод, горы, камни* и др.), внутренние органы человеческого тела (*сердце, печень* и др.) и т.д.

На данной классификации построена родовая теория А. Мейе. По его мнению, в праиндоевропейском языке существовало два рода: «одушевленный род», позже разбившийся на мужской и женский, и «неодушевленный род», впоследствии преобразовавшийся в средний.

Г. Гийом, Р. Вален, Ж. К. Шевалье, Р. Лафон и др. связывали отнесение существительного к тому или иному роду с его активностью или пассивностью. Р. Лафон разработал понятия актанциального (*l'actantiel*) и неактанциального (*l'inactantiel*) рода. Первый связан с субъектом, а второй – с объектом. Субъект, обладающий большей степенью активности, относится к мужскому роду, меньшей степенью активности – к женскому. Объект же всегда пассивен, обозначает вещи, неодушевленные предметы и относится к среднему роду.

Родовая классификация пересекается с классификацией по признаку одушевленности или неодушевленности. К категории одушевленных существительных, как пишет Ю. С. Степанов, в то время можно было отнести только наименования взрослых свободных людей, мужчин; с XII–XIV вв. – взрослых людей, мужчин; с конца XV в. к вышеприведенным группам слов прибавились также названия лиц женского пола и с конца XVII в. – животных, а также малых детей. Что же касается обозначения домашних животных, то в индоевропейской культуре существовала трехчленная система: родовое имя, выступающее и как слово мужского, и как слово женского рода, а также парное обозначение двух различных полов соответствующего животного. При этом парные наименования не только строго противопоставлялись по роду, но и были, как правило, различных корней.

Следует также учитывать персонификацию и мифологизацию явлений природы, наделение магической сверхъестественной силой предметов окружающего мира, первобытные верования и древнюю символику.

Исторический взгляд на категорию рода отчасти возвращает ей логичность. Именно в явлениях, принадлежащих как языку, так и культуре, вскрывается обусловленность наименований, неслучайность закрепления за ними определенного грамматического рода, продиктованного самыми глубинными пластами культуры: древнейшими архетипическими представлениями человека, персонификацией и мифологизацией явлений природы, наделением магической сверхъестественной силой предметов окружающего мира, первобытными верованиями, древней символикой и др. Представления о мужском и женском типах вписались в мифы и религию, сказания и письменную литературу, они обусловлены тем, что в данной культуре связано с мужественностью и женственностью.

Н. А. Королёва

ДИНАМИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

С начала шестидесятых годов XX века исследователи в области лингвистики, психолингвистики и психологии пытаются выстраивать гипотетические модели ментального лексикона. Несмотря на определенные расхождения в понимании данного явления, ученые подчеркивают его системную организацию, благодаря которой мы в состоянии формулировать мысли.

В связи с популяризацией иностранных языков возникает проблема создания наиболее благоприятной среды для их усвоения, а также поиска новых эффективных методик преподавания иностранных языков. Несомненно, важным аспектом овладения иностранным языком является знание лексического компонента данного языка, который находит свое отражение в ментальном лексиконе – своеобразном словаре, содержащем информацию о значении и произношении слова, его синтаксических характеристиках и т.д. Ведь за изучением иностранного языка стоит не простое запоминание слов, словосочетаний или предложений, а усвоение языковых единиц наряду с правилами их употребления и создания. Таким образом, современные исследователи сталкиваются с довольно сложной задачей – обнаружить закономерности функционирования иноязычного лексикона, научное обоснование которых позволит повысить эффективность обучения языкам.

Вслед за А. А. Залевской уясняем, что лексикон – это сложная многоярусная система многократно пересекающихся ассоциативных полей, с помощью которых упорядочивается и хранится информация о предметах и явлениях окружающего мира, а также об особенностях обозначающих их вербальных единиц. Такие исследователи, как J. Aitchison, J. Carroll, Y. Dong, А. А. Залевская, Т. И. Доценко, Ю. Е. Лещенко, А. Павленко рассматривали особенности взаимодействия лексических единиц родного и иностранного языка в лексиконе билингва. В. Левелт утверждал, что в ментальном лексиконе единицы связаны следующими типами отношений: ассоциативными и основными (важными). К первому классу он относил связи, которые не являются семантическими, фонологическими или морфологическими, однако единицы, объединенные таким образом, часто встречаются вместе в речи или на письме. Существенные же связи представлены родо-видовыми отношениями, связями по сходству, контрасту, смежности в пространстве или во времени.

Целью экспериментального исследования, проведенного на базе МГЛУ, являлось изучение динамических процессов в лексиконе у студентов-лингвистов. Представлены результаты 15 испытуемых, где проанализировано 18123 их реакций. Первый этап исследования имел место, когда участники эксперимента занимались на первом курсе, а второй – восемь месяцев спустя – на втором курсе. Экспериментальное исследование проводилось в индивидуальной форме в два этапа, по 40 минут каждый на первом и втором годах обучения. Основной методикой исследования был выбран ассоциативный эксперимент (направленный и свободный), позволяющий выявить семантические связи в лексиконе билингва.

Испытуемые принимали участие в семи экспериментальных сериях. В первой серии участники исследования продолжали список из трех слов видовым понятием (*History, Mathematics, Handicraft – Literature* ‘история, математика, труд – литература’). Во второй серии испытуемые подбирали родовое понятие к трем видовым (*Russia, Spain, China – countries* ‘Россия, Испания, Китай – страны’). В третьей серии на каждый стимул предлагалось назвать реакцию по контрасту (*black – white* ‘черный – белый’). В четвертой серии – исключали лишнее слово из четырех предложенных (*gorgeous,*

charming, nasty, lovely ‘роскошный, прелестный, отвратительный, прекрасный’ – в данном случае необходимо исключить слово с отрицательной коннотацией). Задачей пятой серии было назвать к предложенному слову понятие, смежное с ним в пространстве или во времени (*morning – breakfast, sea – shore* ‘утро – завтрак, море – побережье’). В шестой серии испытуемые предлагали несколько ассоциаций к одному стимулу в течение 8 секунд (*cat – dog, pet, fluffy, Persian, Tom* ‘кот – собака, домашнее животное, пушистый, персидский, Том’). Седьмая серия представляла собой свободный ассоциативный эксперимент, где испытуемый отвечает на каждый стимул первым пришедшим в голову словом на английском языке. Стимульный материал предъявлялся на слух. Быстрота являлась обязательным условием работы в эксперименте. Реакции испытуемых записывались с помощью компьютерной программы Audacity – аудиоредактора звуковых файлов.

В первой серии, в которой стимул и реакция являются когипонимами, испытуемые предложили по 328 ответов на первом и втором годах обучения. Среднее время реакции составило 1,5 секунды и приближалось к 1 секунде на втором году обучения. Результаты данной серии в большей степени отражают качественные изменения, происходящие в лексиконе, чем количественные: снижается процент произносительных ошибок, растет количество адекватных реакций.

Во второй серии были задействованы такие мыслительные операции, как обобщение, анализ и классификация для объединения трех видовых понятий родовым. Испытуемые предложили 345 и 355 реакций на первом и втором курсах. Задания данной серии, видимо, не представляли трудности для участников эксперимента, так как средняя скорость реакций в среднем равняется 0,6 секунды.

В третьей серии (ассоциации по контрасту) было получено 804 и 882 реакции. Испытуемые продемонстрировали богатство и разнообразие лексических единиц на втором курсе. Среди стимулов этой серии можно встретить те, которые вызывают градуированные и неградуированные антонимы (в терминах А. А. Залевской) в качестве реакций. Примерами неградуированных антонимов могут служить пары *upstairs – downstairs* ‘вверх по лестнице – вниз по лестнице’, *left – right* ‘правый – левый’, *husband – wife* ‘муж – жена’, где отрицание одного из элементов пары ведет к утверждению второго элемента. Средняя скорость реакции по серии не превышает 1,5 секунды с тенденцией к увеличению на втором курсе.

Инструкция к четвертой серии предполагала исключение лишнего понятия из списка, состоящего из четырех слов, что позволило выявить уровень обобщения и отвлечения. Испытуемые дали 409 и 420 реакций на первом и втором годах обучения. Средняя скорость не превышала 1,5 секунд, темпоральных различий на первом и втором курсах не выявлено.

Среди ассоциаций по смежности в пространстве или во времени насчитывается 777 и 843 реакции испытуемых. Пятая серия является показательной в плане истощения энергетического потенциала у студентов, принимавших участие в исследовании.

Шестая серия представляла собой цепной ассоциативный эксперимент – в течение восьми секунд испытуемые должны были предложить максимально возможное количество слов, связанных со стимулом. Зарегистрировано 1427 и 1917 ответов студентов на двух курсах обучения. Материалы, полученные в данной серии, свидетельствуют о заметном (на 25 %) приросте активного лексикона. Подтверждается гипотеза о том, что его динамика напрямую зависит от качества учебной деятельности. Двенадцать испытуемых (65 %) показали лучший результат, принимая во внимание количество ответов и степень их адекватности, чем на первом курсе. У троих испытуемых (35 %) результаты находятся на довольно низком уровне. Во-первых, это может объясняться наступлением утомления испытуемых, ведь, согласно экспериментальным данным, время говорения отдельно взятого испытуемого на занятиях относительно невелико.

Седьмая серия являлась классическим свободным ассоциативным экспериментом, где на каждый стимул требовалось ответить первым пришедшим в голову словом. Студентам предлагалось 400 стимулов, длительность данной серии составляла 28 минут. Получено 4344 и 4944 реакции соответственно (прирост лексики составил около 14 %). Материалы серии показали, что двенадцать испытуемых выполнили от 70 до 98 % заданий, тогда как те же трое испытуемых, что и в предыдущей серии, не показали стабильного прогресса относительно своих результатов на первом курсе.

Таким образом, динамика лексикона у студентов прослеживается в приросте лексических единиц и более высокой скорости реагирования, готовности работать на пределе возможностей, не снижая качества речевых реакций. Выявлены следующие группы испытуемых: со значительным приростом лексики, с незначительным приростом лексики или отсутствием такового, с высоким уровнем владения иностранным языком, демонстрирующие качественные, а не количественные изменения лексики, что, вероятно, напрямую связано с успешностью учебной деятельности. Результаты проведенного ассоциативного эксперимента противоречат сложившемуся мнению, что иноязычный лексикон развивается по горизонтали, то есть вширь во время обучения.

Е. С. Краус

ИЗУЧЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК СВЕДЕНИЙ О СОЗНАНИИ

Изучение сознания имеет многовековую историю, однако до сих пор не существует общепризнанного решения проблемы этой фундаментальной категории. Разногласия начинаются уже на этапе обсуждения источника возникновения сознания. Несмотря на то, что большинство исследователей придерживается мнения о его социальной природе (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, И. М. Сеченов и др.), некоторые, наоборот, отрицают допущение о зарождении языка и общества без априорного присутствия сознания (В. М. Аллахвердов, 2000). Автор последних доводов признает только универсальные законы работы сознания, но никак

не отдельные процессы восприятия, мышления. Согласно идеям В. М. Аллахвердова, сознание формирует собственную систему знаний путем подтверждения своих догадок, время от времени корректируя свои представления и в некоторых случаях опровергая их. Такой подход, как и все новое, пока создает много вопросов. К тому же попытка вывести закономерности сознания из функционирования самого «механизма сознания», «сферы сознания» ограничивает пути для дальнейших исследований.

Основные сомнения о доступности познания сознания возникают в связи с его предельной абстракцией. В силу психофизиологической природы и многоуровневого характера порождающих сознание механизмов, которые не покрываются только сознательной частью, постижение столь сложного феномена видится возможным через наполнение его конкретным онтологическим содержанием. И те, кому удалось справиться с поставленной задачей, смогли выделить функции сознания (В. П. Зинченко, 1991; Г. В. Иойлева, 2005), выделить главный признак (Н. И. Чуприкова, 1981), а некоторые даже предложили концептуальную схему сознания (В. П. Зинченко, 1991), образ сознания (Ф. Е. Василюк, 1993) и его интегральную модель (А. В. Иванов, 1994).

Нами также была предпринята попытка «объективировать, опредметить» сознание. Источником эмпирических сведений о сознании стало изучение мыслительных процессов, имеющих место при порождении речевых высказываний. А в центре исследовательских интересов находился поиск компонентов (элементов) мысли. Ведь согласно структурно-интегративной методологии, состав психического образования может использоваться для анализа его проявлений в условиях конкретной деятельности, речемыслительной в том числе. Такой подход представился логичным в силу многих причин. Во-первых, мышление обычно принято считать наблюдаемым и непосредственно изучаемым процессом. Поэтому данные о сознании, косвенно полученные через рассмотрение этого процесса, будут выглядеть вполне достоверно. Во-вторых, мышление связано с созданием идеального субъективного образа объективной реальности, который потом и репрезентируется в сознании. Так, можно предположить, что воспринятая информация отражается в сознании такими же конструктами, как и в мышлении. И последнее, сознание имеет смысловую структуру. Оно наделено переживаниями сути предметов, другими словами, наделено мыслями. В то же время мышление, будучи деятельностью сознания, оперирует именно мыслями. А одной из форм выражения мыслей является речь.

Итак, обобщив и переосмыслив достижения лингвистов, психологов, физиологов и философов по интересующему нас вопросу, мы смогли прийти к заключению, что мысль реализуется в единстве, специфическом соотношении образного, эмоционального и знакового компонентов психики. Иначе говоря, в процессе восприятия любая информация переводится слушающим на собственный «субъективный код», «собственный алфавит», который представлен специфическим индивидуальным сочетанием знаков, образов и эмоций (Н. Т. Ерчак). Выделенные компоненты упоминаются и в развернутой структуре сознания А. В. Иванова. Согласно предположениям философа

«поле» сознания делится на четыре сектора, соотносимые с телесно-перцептивными способностями, логико-понятийной, эмоционально-аффективной и ценностно-мотивационной сферами. О субъективности видения того или иного конкретного события и переработке информации посредством словесно-речевого, визуально-пространственного, чувственно-сенсорного способов кодирования писала М. А. Холодная (2002). Она же, раскрывая содержание ментального опыта, наделяла слова оценочно-аффективным значением.

Эти материалы послужили основанием для акцентирования внимания на проблеме репрезентации смысла сообщаемого в сознании человека. Представилась реальная возможность выяснить, оказывает ли влияние структура репрезентируемых в сознании субъекта мыслей на порождаемую речь. Поскольку в речи выражаются именно мысли, то доминирование того или иного компонента в указанном составе этого психического образования должно предопределять и характер самого речемыслительного процесса. Изучать же процесс выражения мыслей целесообразнее средствами не родного, а иностранного языка. Обычно из-за недостаточной автоматизации соответствующих речевых механизмов речемыслительный процесс при иноязычном говорении протекает с меньшей скоростью и более развернут.

В ходе лабораторного эксперимента было выявлено, что условия стимуляции речемыслительной деятельности влияют на протекание психических процессов, участвующих в этой деятельности. Кроме того, подтвердились предположения о зависимости качественно-количественных показателей порождаемого иноязычного высказывания от доминирующего компонента в структуре, репрезентируемой в сознании индивида и подлежащей выражению мысли.

Н. А. Рыбкина

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СИТУАТИВНОЙ РЕЧИ

Общение на иностранном языке предполагает первоочередное развитие ситуативной речи, которая может быть адекватно понята только в соответствующей ситуации. Даже при относительно бедном словарном запасе в конкретном случае человек может, пользуясь жестами, мимикой, передать другому или получить от него требуемую информацию. Взаимопониманию помогает, естественно, и сама ситуация. Речь ребенка на родном языке и есть образец ситуативной речи, не совсем правильной с точки зрения грамматики и словаря, но достаточно хорошо понимаемой взрослыми. Только с момента поступления ребенка в школу получает развития так называемая контекстная речь, понимание которой не требует соответствующей ситуации. Но такая речь предполагает наличие специальных умений и навыков, а искусство пользоваться ею требует значительных усилий. Как ни странно, но усвоение иноязычной речи в искусственных условиях взрослыми людьми обычно начинается с контекстной речи. И только спустя достаточно длительное время к ней присоединяется иноязычная ситуативная речь. Подобная

последовательность не типична для учащихся школ, которые начинают изучать язык еще в начальной школе. Дело в том, что у них явно доминирует ситуативная речь на родном языке, навыки и умения пользования которой могут быть перенесены в речь на иностранном языке.

Принимая во внимание потенциальные затруднения, которые могут испытывать студенты, изучающие третий иностранный язык при желании использовать его в качестве средства общения, нами было организовано пилотажное исследование, в котором внимание акцентировалось на том, насколько быстро и эффективно они способны составлять вопросы на родном (первый год обучения) и на французском (третий год обучения) языке. Дело в том, что умение задавать вопросы играет важную роль именно в ситуативной речи. Грамотно сформулированный вопрос вызывает у партнера по общению желание на него ответить, а также стимулирует положительные эмоции от взаимодействия. Наблюдения за развитием этой важной речевой способности показали, что проблема действительно существует и требуется проведение исследования. На первом этапе студентам, изучающим третий иностранный язык первый год, было предложено вообразить появление в учебной группе нового члена и в течение четырех минут написать максимальное количество вопросов на русском языке, на которые этот воображаемый студент с желанием бы ответил. Студентам третьего года обучения предлагалось представить себе ситуацию нахождения во французской семье с целью установления сотрудничества в какой-то области. Вопросы, естественно, должны были быть сформулированы на французском языке. Анализ материалов отразил существование заметных различий между студентами, прежде всего, в умении эффективно формулировать вопросы с точки зрения их содержания. Количество составленных вопросов тоже было различным. Результаты участников исследования были затем проранжированы в плане количества составленных вопросов и их качественной стороны (эмоциональности, трафаретности, адекватности предложенной ситуации).

В процессе анализа полученных материалов возникло предположение о том, что возможная причина различий может заключаться в индивидуальных особенностях эмоциональной сферы студентов. Ее диагностика была осуществлена на втором этапе исследования, во время которого студентам предлагалось ответить на 30 вопросов теста эмоционального интеллекта, разработанного Н. Холлом. Наибольший интерес для целей исследования представляли следующие шкалы теста: «Управление своими эмоциями», «Самотивация», «Управление эмоциями других людей». Большинство участников исследования (71,4 %), как оказалось, считают, что они не очень эффективно управляют собственными эмоциями: не могут быстро успокоиться после неожиданного огорчения, не в состоянии избавиться от влияния отрицательных эмоций или сохранять спокойствие при наличии давления со стороны. Заметно лучше выглядит ситуация в отношении управления эмоциями других людей и самотивации – 51,8 % испытуемых имели по этим шкалам относительно высокие показатели.

Соотнесение индивидуальных данных по всем трем шкалам и качественно-количественных показателей выполнения задания по формулированию вопросов позволило заключить, что существует определенная взаимосвязь

между уровнем развития эмоционального интеллекта студента и характеристиками вопросов, которые он мог бы задать в реальной ситуации общения. Несколько участников исследования, которые имели низкие показатели по всем трем шкалам, успели за отведенное время сформулировать только 5–6 вопросов, которые, к тому же, оказались достаточно трафаретными. Что касается студентов, которые успешнее управляют эмоциями других людей и способны управлять собственным поведением благодаря более эффективному контролю над своими эмоциями (самотивация), то они оказались в состоянии сформулировать 10–14 вопросов.

Таким образом, проведенное пилотажное исследование позволяет говорить о том, что в процессе обучения иностранным языкам важно обращать внимание на развитие эмоциональной сферы студентов в целях развития их иноязычной ситуативной речи. Те из студентов, чей эмоциональный интеллект достаточно развит, с большей долей вероятности смогут эффективнее пользоваться иностранным языком во взаимодействии с носителями языка в реальной ситуации общения.

А. В. Савчук

РОЛЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ УЧАЩИХСЯ

Специалисты, деятельность которых непосредственно связана с активным межличностным общением в целом и иноязычной коммуникацией в частности, достаточно часто сталкиваются со стрессовыми ситуациями. Проблема стрессоустойчивости и способов преодоления стресса является актуальным вопросом для сферы профессиональной подготовки, поскольку успешность дальнейшей деятельности зависит не только от реализации соответствующих специализированных компетенций субъекта, но также от его адаптивных и резистентных возможностей в условиях психофизического напряжения. Следует отметить, что профессиональная речемыслительная деятельность на иностранном языке априори подразумевает определенные требования с точки зрения познавательной сферы субъекта. Такие важные процессуальные характеристики, как качество и скорость переключения операций, использование «обратной связи», планирование и оценка своей деятельности в значительной степени обусловлены оптимальным распределением ресурсов памяти и внимания. Ярким примером иноязычной практики с наиболее выраженной когнитивной нагрузкой может справедливо считаться деятельность устного переводчика, задача которого заключается в последовательной или синхронной переработке вербальной информации разной степени сложности и объема. Помимо содержательных аспектов устнопереводческая деятельность имеет ряд особенностей, связанных с внешними условиями ее протекания: техническое обеспечение процесса, присутствие аудитории, психофизическое состояние оратора и самого переводчика и т.д. В контексте изучения речемыслительной деятельности, меха-

низмы которой связаны с функционированием общих познавательных процессов, уместным подходом к рассмотрению стресса представляется когнитивный подход Лазаруса-Фолкмана. По мнению авторов концепции, механизм стресса базируется на двухфазном когнитивном оценивании стрессогенной ситуации, заключающимся в восприятии и интерпретации реальных обстоятельств через призму личностного смысла (потребности, ценности, установки и проч.). При первичной оценке определяется вероятность и масштаб последствий угрозы, а вторичная оценка обращена к собственным ресурсам для решения проблемы. На основе полученной оценки человек для преодоления трудных ситуаций предпринимает поведенческие, когнитивные и эмоциональные действия, именуемые копингами. Термин «копинг» образован от английского глагола *to cope* и может быть переведен как ‘стратегия’ или ‘способ совладания’. В качестве инструмента диагностики копинг-стратегий существует разработанный лично создателями теории «Опросник о способах совладающего поведения» («Way of Coping Questionnaire», 1988), адаптированный для русскоязычной аудитории Т. Л. Крюковой. Опросник состоит из 50 вопросов, связанных с жизненными ситуациями, отражающими 8 видов стратегий поведения совладания (копингов): конфронтация (агрессивная сопротивляемость проблеме), поиск социальной поддержки (ожидание информационной, действенной и эмоциональной помощи от других людей), планирование решения проблемы (проблемно-ориентированные действия по изменению ситуации); самоконтроль (подавление личностных эмоциональных проявлений); дистанцирование (отделение своей личностно-эмоциональной сферы от проблемы); позитивная переоценка (создание конструктивного смысла ситуации); принятие ответственности (признание своей роли в проблеме) и избегание (уход от ситуации). Данная методика была применена как вспомогательное средство в эксперименте, в ходе которого учащиеся МГЛУ второго и четвертого курса выполняли учебный устный последовательный абзацно-фразовый перевод с английского языка на русский. Среди 34 участников контрольного эксперимента повышенный уровень копинга наблюдался у 11 человек в таких пунктах, как принятие ответственности, планирование, самоконтроль и конфронтация. Важно отметить, что данные интенсивно использованные копинг-стратегии обращены во внутрь субъекта (в отличие от поиска социальной поддержки) и не связаны с полным самоустранением, что свидетельствует о достаточно высоком уровне самосознания. Ряд интересных закономерностей был обнаружен при анализе наблюдений за ходом самого устного перевода – те испытуемые, у которых был зафиксирован повышенный копинг «конфронтация», были склонны опускать отдельные фрагменты текста. Данный факт можно объяснить повышенным напряжением, вызванным враждебным отношением к переводному заданию, которое представлялось как проблемная, ранее неиспытанная ситуация (многие испытуемые выполняли устный перевод впервые). Согласно данным исследований в области копинг-стратегий, повышенный уровень копинга свидетельствует о склон-

ности к дезадаптации в условиях возникновения проблемы. Таким образом, данные теста могут служить основой для составления индивидуальных рекомендаций для каждого будущего специалиста, поскольку реализация речемыслительных процессов может подвергаться негативному влиянию дезадаптационных тенденций. Пилотное исследование и предварительный анализ его результатов показали малое количество конкретных случаев гипотетической связи реальных устных речевых операций и доминирующих копинг-стратегий. Думается, что ситуационно-специфическое поведение специалиста следует изучать комплексно на протяжении всего цикла его подготовки с целью корректировки отдельных осознанных и неосознанных шагов в проблемных процессах. Подобные шаги предполагают внесение в учебную программу, во-первых, самого теоретического объяснения смысла стратегий совладания в условиях будущей профессиональной деятельности, во-вторых, предметно-специфических инструментов диагностики совладающего поведения как для переводчиков, так и преподавателей, например, в виде тестов, состоящих из вопросов, непосредственно связанных со особенностями работы преподавателя иностранного языка или устного переводчика соответственно. Изучение копинг-стратегий в профориентированном контексте обучения могло бы способствовать повышению психологической подготовленности специалистов к будущей профессии.

Л. Г. Шнаревич

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГИИ

Самостоятельная работа по любой дисциплине выступает как часть процесса обучения. Главная ее цель – расширить и углубить знания и умения, полученные на занятиях, предотвратить их забывание, развить индивидуальные склонности, способности обучающихся, их активность и самостоятельность. Несмотря на то, что психология изучается, как и все гуманитарные дисциплины, самостоятельная работа по ней имеет свою специфику. Достаточно часто самостоятельная работа по предметам гуманитарного цикла сводится к чтению дополнительной литературы с целью расширения объема информации. Говоря о самостоятельной работе по психологии можно даже сказать, что больше читать не всегда целесообразно. Необходимость воспринимать много информации часто приводит к снижению глубины осмысления материала, а для усвоения психологических знаний важно критическое осмысление воспринимаемой информации. При одноразовом прослушивании лекции студент усваивает только 10 % информации, поэтому наиболее очевидным и важным видом самостоятельной работы является осмысление воспринимаемого материала. Знания только тогда могут считаться усвоенными, когда студент не просто понял и запомнил, но и научился пользоваться полученными знаниями. Ведь цель изучения психологии – научиться понимать человека, разбираться в психологии реальных людей и правильно взаимодействовать с ними.

Осмысление психологических знаний предполагает постоянное мысленное соотнесение полученной научной информации с реальным поведением людей, с собственными чувствами и мыслями, умение анализировать их с научных позиций.

Одним из важных видов самостоятельной работы является подготовка к зачетам и экзаменам. Для этого вида самостоятельной работы оптимально использование различных учебных пособий и учебников, так как они ориентируют студента в основных категориях науки, кроме того, учебник ограничивает круг обязательных знаний по данному предмету. Важным моментом в данной работе является снова осмысление и понимание воспринимаемой информации вместо бездумного ее заучивания, как это часто делают студенты. Как показывает собственный опыт преподавания психологии, весьма полезно с самого начала лекционного курса ознакомить студентов с вопросами предстоящего зачета или экзамена. Это поможет студенту связать воедино все вопросы, требующие ответа на зачете или экзамене, с текущими вопросами, обсуждаемыми на семинарских занятиях, и создать, таким образом, целостную систему знаний по предмету. Подготовка к контролю знаний является своего рода обобщением и систематизацией знаний и навыков. В идеале самостоятельное изучение предмета с одновременным осмыслением воспринимаемой информации должно привести к знанию ответов на вопросы, выносимых на зачет или экзамен. Понимание студентом данной причинно-следственной связи может стать дополнительным мотивирующим фактором для систематической самостоятельной работы.

Особое внимание следует уделить организации самостоятельной работы иностранных студентов. Для иностранных студентов, обучающихся на переводческом факультете, на втором и третьем году обучения читается курс лекций по дисциплинам «Основы психологии» и «Психология делового общения». При чтении лекций для иностранных студентов мы сталкиваемся с проблемой восприятия иноязычной речи на слух. В этом случае успешность восприятия информации во многом зависит от уровня владения русским языком. Информация, преподносимая на лекции, не всегда адекватно воспринимается, что существенно затрудняет самостоятельную работу. Плохое владение русским языком затрудняет как бытовые коммуникации, так и освоение учебных дисциплин.

Кроме того, иностранные студенты сталкиваются с рядом экзистенциальных трудностей: другая языковая и культурная среда, иные нормы общения, другие традиции обучения, иные климатические условия, другие традиции в бытовом обслуживании, одежде и питании. Фактор удаленности от родных. Нельзя не учитывать того, что каждый студент имеет свои специфические особенности: этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные и т.д.

Принимая во внимание вышеизложенные аргументы, представляется логичным организовывать самостоятельную работу иностранных студентов как внеаудиторно, так и в аудитории под непосредственным контролем преподавателя, что поможет им более оперативно сформировать необходимые навыки самостоятельной работы.

Так, лекционный курс по психологии делового общения изначально ориентирован на самостоятельную работу каждого студента в аудитории. Уже само восприятие информации на иностранном (в данном случае русском) языке требует ее углубленного анализа и осмысления. Например, все, что связано с психологией общения, рассматривается в сравнительном плане с традициями и обычаями родной страны студентов, с особенностями ее делового этикета и использования невербальных средств общения, таких как мимика, жесты, пантомимика. Студентам предлагается высказать свое мнение, и лекция приобретает интерактивный характер, что активизирует студентов и облегчает усвоение информации, дополнительным бонусом является возможность поупражняться в говорении на русском языке. В конце большинства лекций по психологии делового общения отводится десять минут для ответа на вопрос, который связан с воспринятой информацией, однако предполагает высказывание собственного мнения. Это способствует концентрации внимания на материале, излагаемом в лекции, дисциплинирует и формирует мотивацию.

Внеаудиторная самостоятельная работа иностранных студентов имеет следующие виды: проработка конспектов лекций, самостоятельный поиск информации по ключевым словам. Иностранные студенты обычно не пишут конспектов, так как совмещать аудирование и письмо при низком уровне владения иностранным языком нецелесообразно. Староста группы получает на электронную почту план-конспект лекции и письменное задание по самостоятельному поиску информации по заданной теме. Это, как правило, достаточно узкий конкретный аспект изучаемой темы. Поиск информации по теме – это второй вид самостоятельной работы. Третий вид самостоятельной работы – это систематизация применяемых знаний и их наглядное представление. Проверяется во время семинарских занятий (их всего три) в виде контрольных работ.

На факультете английского языка впервые в этом году сформирована группа туркменских студентов, которые обучаются вместе с остальными студентами первого курса факультета английского языка.

Туркменские студенты – социализированная молодежь, которая воспитана в условиях национальных традиций под влиянием мусульманской религии. Туркменские студенты отличаются высокой нравственностью и хорошим поведением, высоким уровнем самоконтроля и дисциплины, некоторой замкнутостью. Они, как правило, не находят друзей среди белорусских студентов.

Организация самостоятельной работы этих студентов представляется достаточно сложной проблемой, ожидающей своего решения. Основная трудность обусловлена совсем низким уровнем владения русским языком, так как они являются студентами первого года обучения. Анкетный опрос студентов позволил установить тот факт, что, присутствуя на общих лекциях по психологии вместе с белорусскими студентами, туркменские студенты не понимают содержания этих лекций. В этой ситуации самостоятельная работа с учебником представляется нецелесообразной по причине низкого уровня владения русским языком. Проблему организации работы с этими студентами еще предстоит решить.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н. П. Грицкевич

ПРОБЛЕМА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ОШИБОК СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Прогнозирование и исправление типичных ошибок, изучение причин их возникновения и путей их преодоления остается актуальной проблемой оптимизации языкового образования. Проблема ошибок в процессе преподавания иностранного языка имеет весьма противоречивую историю. Вопрос, исправлять ошибки или нет, а если исправлять, то каким образом, во многом зависит от используемой преподавателем методики, а также от вида речевой деятельности, в ходе обучения которой происходит коррекция ошибок.

«Словарь методических терминов» определяет ошибку как некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц или членов одной парадигмы. Языковые ошибки возникают по причинам дидактического характера или в результате языковой интерференции. Мы разделяем мнение исследователей, которые считают, что их наличие не свидетельствует о неуспехе. Наоборот, ошибки показывают, что учебный процесс проходит нормально, и учащиеся принимают в нем активное участие.

Хотя в отечественной методике существует один термин *ошибка* для их обозначения, авторы англоязычных пособий по методике преподавания иностранного языка используют различную терминологию для описания ошибок. Кто-то различает *slips, mistakes, errors, blunders* и *faults*, кто-то употребляет только термины *slip, mistake* и *errors*, другие разграничивают только *error* (ошибка, которую учащийся делает в силу того, что не имеет необходимых знаний) и *slip* (учащийся может сформулировать мысль правильно, но совершает ошибку из-за невнимательности, усталости, стресса или каких-то внешних обстоятельств).

Существуют две основные причины возникновения ошибок (*errors*). Первая причина объясняется влиянием родного языка учащихся (который в англоязычных источниках обозначается как L1), называемым *интерференцией* (*interference*) или переносом. Если возникает интерференция, учащиеся используют звуки, а также лексические и грамматические структуры родного языка (L1) в изучаемом языке.

Вторая причина заключается в том, что учащимся требуется некоторое время, чтобы усвоить новые правила и структуры. По мере их усвоения они будут неизбежно делать ошибки, которые можно назвать ошибками роста (*developmental error*). Такие ошибки можно встретить как в речи изучающих иностранный язык, так и в речи маленьких детей, осваивающих родной язык, когда они применяют правило использования одной единицы языка к другой единице языка, то есть допускают ошибку, которую можно назвать чрезмер-

ным обобщением (*overgeneralization*). Такие ошибки со временем исчезают как из родной речи, так и из речи учащихся по мере того, как уровень владения языком повышается.

Ошибки классифицируются по аспектам языка (фонетические, лексические, грамматические). Выделяются явные и скрытые ошибки, а также в зависимости от влияния на понимание речи – сильные и слабые ошибки. Различаются межъязыковые (языковая интерференция) и внутриязыковые (например, свехобобщение – перенос изученного правила на исключения) ошибки.

Представленные выше языковые ошибки отражают лишь языковой характер этого феномена. Между тем есть ошибки, вызванные не самой системой языка, а культурной составляющей, которую данный язык отображает, то есть социокультурной интерференцией. Впервые понятие *социокультурная ошибка* было введено В. В. Сафоновой и Л. Г. Кузьминой и подразумевает все те погрешности или недостатки речи, которые являются следствием различий в социокультурном восприятии мира, когда студенты воспринимают реалии, явления, нормы поведения другой культуры через призму усвоенной им модели миропонимания.

В типологию социокультурных ошибок можно включить ошибки на уровне социокультурных фоновых знаний, то есть ошибочное осмысление фоновой лексики. Например, студенты-первокурсники не понимают разницу в употреблении *a cottage/a detached house, the first floor / the ground floor*. Трудности вызывает передача значения русского псевдоинтернационального слова *актуальный* ‘насущенный’ как *actual* вместо *urgent; timely* ‘своевременный’; *topical* (*актуальная проблема – pressing/urgent/topical problem, problem of today*). Такие ошибки вызваны переносом понятия с одного языка на другой.

Теоретические исследования и опыт преподавателей-практиков позволяет определить наиболее признанные методы исправления ошибок: *self-correction* (самостоятельное исправление студентом своих ошибок); *peer-correction* (исправление ошибок членами группы); *teacher correction* (исправление ошибок учителем).

Исправление ошибок – это выражение негативной обратной связи. В научной литературе рассматриваются шесть основных типов исправления ошибок (М. Г. Архарова). 1. Явное исправление (*explicit correction*), когда преподаватель непосредственно указывает на совершенную ошибку, объясняет, в чем она состоит, и дает верный вариант ответа. 2. Перифраз (*recast*) – произнесение/написание исходного неверного по форме речевого образца уже без ошибки, но без каких-либо пояснений со стороны преподавателя. 3. Просьба о пояснении (*clarification request*), когда преподаватель дает знать, что не понял высказывание учащегося. Это обычная ситуация и в реальной коммуникации. 4. Использование терминологии (*metalinguistic cues*), например, грамматической – время, артикль и т.д. Преподаватель называет грамматическую категорию, употребленную ошибочно, но сам не предлагает правильной формы. 5. Стимулирование речемыслительной деятельности,

побуждение к исправлению и последующее «извлечение» правильной формы (*elicitation*). Например, преподаватель повторяет высказывание учащегося до места, где была сделана ошибка, затем отсчитывают пальцами каждое произнесенное слово, отмечая «палец-ошибку» (*finger coding*). 6. Повторение неправильного по форме высказывания (*repetition, eco correction*) учащегося преподавателем с обязательным вербальным акцентом в той части, где сделана ошибка.

Пути с третьего по шестой рассматриваются как наиболее эффективные, так как когда исправление делается самим обучающимся, он активизирует собственные ресурсы и тем самым закрепляет правильное употребление языкового явления.

В методической литературе по данной проблеме система классификации типов коррекции ошибок может быть представлена в обобщенном виде тремя категориями:

- *прямые исправления* – самый простой и наименее эффективный способ;
- *перифраз* – этот способ особенно эффективен при обучении взрослых, для исправления фонетических ошибок, а также при работе носителей языка, выступающих в качестве преподавателей;
- *переговоры по поводу формы (negotiation of form)* – способы исправления ошибок, соответствующие 3–6-му пунктам из первой классификации. Они положительно воспринимаются студентами и эффективно работают при исправлении лексических и грамматических ошибок.

В чрезмерно активном исправлении ошибок существует опасность, что студенты потеряют мотивацию, тем не менее их коррекция создает для обучающихся базу для совершенствования своих знаний. В этом им поможет преподаватель, задача которого – определить причины ошибок, разработать приемы их исправления, а самое главное – уметь их прогнозировать и предупреждать.

А. Кочукова

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ КОМПЕТЕНТНОМ ПОДХОДЕ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной методике преподавания иностранных языков в качестве основополагающей парадигмы осуществления образовательного процесса выступает компетентностный подход. В соответствии с ним методисты выделяют следующие компоненты образовательного процесса: определение целей, отбор содержания, организация образовательного процесса, выбор образовательных технологий и оценивание результатов. Остановимся подробнее на последнем компоненте образовательного процесса и выявим особенности осуществления контроля уровня сформированности грамматической компетенции у учащихся III ступени общего среднего образования с использованием теста.

Объектом контроля при обучении иностранному языку выступают умения речевой деятельности. Коммуникативная компетенция выдвигается в качестве основной практической цели обучения иностранному языку и грамматической его составляющей в том числе. Согласно учебной программе для 10 и 11 классов, грамматические знания и навыки на данной ступени представлены в виде знаний о системе языка, о правилах функционирования языковых средств в речи и навыки их использования в коммуникативных целях.

Тест как одна из самых широко используемых форм контроля сформированности грамматической компетенции имеет ряд преимуществ: объективность, экономия времени на уроке, одновременный охват проверкой всех учащихся, стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся. Тем не менее с помощью тестов можно измерить лишь объем усвоенных знаний, но нельзя определить успешность достижения образовательного результата, степень сформированности коммуникативной компетенции, что создает учителю определенные проблемы в объективном оценивании у учащихся уровня сформированности коммуникативной компетенции.

При осуществлении тестового контроля учителю следует исходить из принципа практической целесообразности, валидности и надежности тестовых заданий. Необходимо учитывать, что для различных языковых явлений существуют оптимальные виды тестовых заданий, а результаты тестов должны хорошо согласоваться между собой в случаях повторного тестирования и, одновременно с этим, устойчиво совпадать с результатами независимой оценки, производимой учителем. Формулировка задания должна соответствовать цели тестирования, быть однозначной и простой. Более того, выполнение одного задания не должно быть зависимым от выполнения другого, что позволит избежать учащимися лишних ошибочных ответов.

Проблема использования тестирования при выявлении уровня сформированности грамматической компетенции заключается в сложности измерения учебных достижений учащихся по отношению к уровню сформированности у них коммуникативной компетенции. В связи с этим предлагаются применение во время тестирования диалогических форм предъявления учащимся тестовых заданий, конкретизация коммуникативного посыла в формулировке задания, а также использование определенных типов тестовых заданий оптимальных для того или иного грамматического явления.

По формату задания тестов делятся на *открытые* и *закрытые*. Открытые задания предполагают, что тестируемые формулируют ответ самостоятельно и свободно. Среди открытых тестовых заданий особую популярность у учителей имеют следующие.

- Дополнение информации (completion test);

Complete the dialogue with the modal verbs below so that it makes sense.

Jane: What time ... I start work in the morning?

Manager: At 8 o'clock. You ... always get to work on time.

Jane: ... I wear a uniform at work?

Manager: Yes. And remember, your uniform ... be clean at all times.
You ... wash it regularly to make it look nice.

- Задания с альтернативным выбором:

Choose the correct alternative to express ability or the lack of ability (Modal Verbs).

- Задания на соответствие – подбор пар из двух блоков по тем или иным признакам:

Match the sentence on the right where the passive form is used with the function of the passive on the left.

1. Smoking is not allowed in the reception area.	a) to avoid the responsibility
2. My new dress has been ruined.	b) to make the statement more formal
3. ...	c) ...

- Задания на расположение частей предложения в корректном порядке (sentence reordering):

Put the words in order to make correct sentences.

1. he lives / John is / and / in London. / a student
2. a housewife and / is / His sister / she is / secretary. / a
3. ...

Таким образом, несмотря на огромное разнообразие форм контроля, тест имеет определенные преимущества при выявлении грамматической составляющей языковой компетенции учащихся и вполне оправданно так популярен среди учителей.

T. Kurs

GEN Y OR WHY CHANGE?

Many university teachers have pointed out that the students they are teaching these days are different from the students they taught ten or twenty years ago – they think differently and behave differently. It is these differences that make professionals reconsider their teaching strategies and start experimenting with some new activities in order to enhance their instruction. The main focus of the article is to list the most important characteristics attributable to Gen Yers and give examples of activities to get them to engage more actively in the language classroom.

Judging by a stunning array of reports in the media and impressive research into the nature of Generation Y, the Millennials or the Net generation are really worthy of serious attention. According to researchers (Lancaster and Stillman), Gen Yers are people who were born during the last two decades of the 20th century (1980–1999) and possess a number of distinguishing characteristics. Peter Reilly in his article “Understanding and Teaching Generation Y” suggests that they are technologically advanced, value the opinion of their peers, learn chiefly by seeing and doing, have a taste for games and entertainment, “read less and less well”. Belarusian Gen Yers do not seem to differ much from their peers in other parts of the world. How do we respond to the Millennials’ characteristics?

The most outstanding characteristic of Gen Y is their being tech-savvy as they grew up on a diet of video games, stuff from computers and the Internet. Professionals in language departments have come up with some useful ways to use new technology in class in order to promote their students' interest in learning like using YouTube videos, blogs, digital course books, useful apps and websites. However, the resources at our disposal seem to be limited. Besides, many of us lack the proper training – even when it comes to a PowerPoint, we only use the simplest options. We obviously need to be taught how to use modern technology and then think of some ways to integrate it into our classes. For the time being, things being what they are, it is perhaps a good idea to let our students take an active role and use e-tools sensibly in class – we can encourage them to accompany their reports with a PowerPoint which can be viewed on individual mobile phones, surf the Net in search of some relevant and exciting materials (for example, short you tube videos about the authors whose works we read or clips about language variants when we discuss the issue of accents/dialects/variants) in order to share them with their fellow-students. Another example of employing mobile devices could be audio recording while conversing with a partner or viewing pictures to get a conversation started. We also encourage our students to use English-English online dictionaries for looking things up. To sum up, it seems to be a sensible idea to exploit computers and phones and channel our students' addiction to them in educational ways.

Another feature of Gen Yers is that they are feedback-dependent. How do we take it into account? First, we state clearly what our expectations are and stick to them, including things like arriving on time, getting ready for classes, no cheating or plagiarism. Second, it should be kept in mind that reprimand does not work with Gen Yers – teachers should show concern in a non-blameful way. Finally, peer correction or editing, evaluation sheets to assess students' presentations (with rubrics like vocabulary, accuracy, organization, eye contact) and digital recording are all useful ways to offer feedback.

One more important characteristic of the Net generation concerns their learning styles and it is mostly being kinesthetic and visual. To get students motivated we are advised to get them moving and use visuals. Many of us use mingling activities (at speech practice classes, for example) when students are free to move around the classroom, constantly exchanging information with their partners. Another viable measure is to involve kinesthetic learners in role-play and pair work, changing interaction patterns and seating patterns. In addition, we often let our students take over and teach the group about a certain topic like some author's biography or the relevant context of a literary work. They learn to be teachers by teaching their group mates. When it comes to being visual, it is common knowledge that visual learners think in pictures and learn best from visual displays, so they will benefit from diagrams, illustrations, videos, hand-outs, worksheets.

As for Gen Y's enthusiasm about entertainment and games, many educators claim that they definitely have the educational potential, so why not use it from

time to time? We sometimes play guessing games and do quizzes at literature classes and at speech practice classes. Since we promote humanistic learning, there should be some happy, clappy, fun tasks and we definitely need to pay attention to the feelings and desires of our students.

Finally, addressing the tendency of Gen Yers to read less and less well, we still want our students, the so-called “screenagers”, to experience the classics like *The Great Gatsby* or *Lord of the Flies*, we still do both extensive and intensive reading, though this generation is said to be more holistic than analytic. Besides, we have learnt in our language department to get students to respond to inspiring materials by participating in literature projects – Literature Live (Language learners take or draw a picture illustrating a literary work), Cut! (Students shoot a short video promoting a certain story). What is more, we offer our students contemporary novels like *Man and Boy* or *The Curious Incident of the Dog In the Nighttime* which are accessible in the shape of an e-book. In our opinion, these strategies give our students an opportunity to be not only visual but also textual and develop their language skills.

In conclusion, it seems to be a good idea to be aware of some characteristics Gen Yers display and take their needs and expectations into account. However, we refuse to give up all of the things we aspire for, to chew everything for our students, and deliver everything on a plate, because they are reluctant to decipher complicated messages. Teaching students in the 21st century is a challenge and there are things we can hardly change, but it is vital to be flexible and firm at the same time. Teachers need to change and modify their teaching methods to keep pace with modern life, but they should do it sensibly. As the quote goes: “We cannot direct the wind, but we can adjust the sails.”

П. М. Леонтьев

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА МЛАДШИХ КУРСАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С УЧЕТОМ УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Сегодня, когда контингент абитуриентов, поступающих в лингвистический университет, весьма неоднороден (за счет средств республиканского бюджета, в том числе вне конкурса и на условиях целевой подготовки, а также на платной основе), особо актуальным представляется вопрос дифференциации процесса обучения с учетом уровня подготовленности студентов.

Группы на I курсе факультета английского языка МГЛУ формируются на конкурсной основе в соответствии с пожеланиями абитуриентов, которые они указывают в анкетах при поступлении, а также исходя из количества баллов, полученных на централизованном тестировании по английскому языку. В зависимости от специализации дополнительными критериями могут служить результаты ЦТ по белорусскому или русскому языку. Баллы по английскому языку внутри группы различаются, как правило, на 2–3 пункта.

В 2017/18 учебном году на I курсе факультета английского языка функционируют 40 учебных групп, разделенных на 3 уровня: так называемые «группы выравнивания» – 11 (*Pre-Intermediate*); группы среднего уровня подготовленности – 18 (*Intermediate*); группы высокого уровня подготовленности – 11 (*Upper Intermediate*). Характерно, что в предыдущие годы группы формировались с учетом пятиуровневой дифференциации (*Low, Lower Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, Advanced*), однако в силу ряда причин это оказалось не совсем оправданным. С учетом трансформации пятиуровневой дифференциации в трехуровневую на 2 курсе факультета обучается 6 групп выравнивания, 24 группы среднего уровня и 10 групп высокого уровня подготовленности.

Очевидно, что уровневая дифференциация должна осуществляться на всех этапах процесса обучения и затрагивать все дисциплины учебного плана. Так, на кафедре фонетики английского языка и кафедре теории и практики английской речи, которые непосредственно отвечают за организацию и реализацию процесса обучения на 1 и 2 курсах факультета английского языка, осуществляется разработка учебно-планирующей документации по дисциплинам кафедр, подготовка разноуровневых экзаменационных материалов для проведения текущей аттестации студентов; применяется дифференцированный подход к организации и управлению самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучающихся.

Соблюдение уровневой дифференциации осуществляется за счет варьирования объема учебного материала и степени его сложности для групп разного уровня, характера упражнений и заданий, соотношения объема аудиторной и самостоятельной работы студентов, контроля и оценки учебных достижений студентов.

В учебных пособиях, разработанных кафедрой фонетики и используемых на аудиторных и внеаудиторных занятиях, уровневая дифференциация учебного материала уже заложена в саму их структуру. В них выделены модули, предназначенные для разных уровней. В более ранних изданиях эта дифференциация осуществляется путем отбора учебных заданий в соответствии с заявленным уровнем группы. Для групп выравнивания количество учебных текстов по фонетике, аудированию иноязычной речи и аналитическому чтению уменьшено на 30 %. В таких же пропорциях упрощено и сокращено содержание экзаменационных материалов, а также материалов для зачетов и коллоквиумов. Различаются также критерии оценки экзаменационных письменных работ студентов. Неизменной для групп всех уровней остается зона отметок от 10 до 5. Для групп выравнивания на 15 % расширена нижняя граница зоны отметки 4, что дает возможность студентам с невысоким стартовым уровнем получить удовлетворительную отметку.

Кафедра теории и практики английской речи полностью обеспечена учебно-методическими материалами для дифференцированного обучения студентов с разным уровнем языковой подготовки. Все они разработаны преподавателями кафедры теории и практики английской речи, некоторые издания подготовлены совместно с преподавателями кафедры фонетики английского языка. На кафедре разработаны и актуализованы следующие

виды электронного учебно-методического сопровождения образовательного процесса: интерактивные упражнения для самостоятельной работы студентов по практике устной и письменной речи; компьютерный грамматический тренажер для самостоятельной работы студентов по практической грамматике. Итоговые (экзаменационные) тесты для студентов 1–2 курсов также созданы в электронном формате в программных оболочках *Wondershare Quiz Creator* и *Ispring*.

Как правило, более опытные преподаватели ведут дисциплины кафедр в группах выравнивания. Практикуется преподавание нескольких аспектов одним преподавателем в группах с низким уровнем языковой подготовки (для студентов сокращается процесс адаптации; преподавателю легче контролировать учебные достижения студентов; в таких группах преподаватель, который ведет большинство аспектов, является куратором и при необходимости более оперативно и плотно взаимодействует с деканатом и родителями студентов). Однако в силу того, что групп выравнивания чаще всего больше, чем опытных преподавателей, практика кураторства осуществляется не только в ракурсе преподаватель – студент, но и в ракурсе опытный – молодой преподаватель. Опытные коллеги консультируют и направляют молодых специалистов.

Следует отметить, что большинство преподавателей кафедр одновременно работают на двух курсах либо ведут дисциплины в одной и той же группе 1 или 2 курса. Также практикуется переход преподавателя для работы с 1 на 2 курс вместе со студентами. Этим в главной степени обеспечивается преемственность в преподавании базовых дисциплин.

Вопросы совершенствования преподавания дисциплин кафедр с учетом разноуровневого подхода регулярно включаются в планы заседаний кафедр и соответствующих объединений преподавателей. Преподавателями языковых кафедр теории и практики английской речи и фонетики английского языка также проводятся совместные заседания на уровне всех объединений по преподаваемым дисциплинам. Перед проведением текущей аттестации в обязательном порядке проводятся совещания всех экзаменаторов. Преподаватели имеют возможность обмениваться опытом с коллегами, определять единые подходы к заполнению рейтинговых ведомостей и проведению экзаменов.

С. Е. Олейник, М. А. Проволоцкая

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Присоединение Республики Беларусь к Болонскому процессу поставило перед системой высшего образования задачу повышения качества обучения, формирования готовности выпускников к дальнейшей деятельности в жизни и обществе, что требует усиления практической ориентированности обра-

зования и предполагает увеличение роли компетентностного подхода в становлении личности специалиста. При этом требования к профессии предстают как своего рода набор *компетенций*, знаний, умений и личностных качеств, необходимых для решения теоретических и практических задач.

Подготовка специалиста лингвистического профиля включает в себя не только практические курсы первого и второго иностранных языков, но и теоретическое обучение в рамках специальных либо общенаучных и общепрофессиональных лингвистических дисциплин, к числу которых относится «История английского языка». Целью данного курса является формирование основных академических и профессиональных компетенций на основе углубленного изучения основных исторических преобразований английского языка как непрерывного процесса изменений языковой системы, обусловленного действием внутренних и внешних факторов в тесной и неразрывной связи с историей народа – носителя данного языка.

В ходе изучения данной учебной дисциплины формируются следующие группы компетенций, обеспечивающие подготовку специалиста-лингвиста:

академические, включающие умения применять базовые научно-практические знания для решения теоретических и практических задач и владение междисциплинарным подходом при решении проблем научно-практического характера;

социально-личностные, включающие знание национально-культурной специфики страны изучаемого языка в исторической перспективе, а также готовность к межличностной иноязычной коммуникации в контексте диалога культур;

профессиональные, включающие знания и умения в области изучаемой дисциплины, а также навыки анализа и интерпретации исследуемых явлений в их взаимосвязи и взаимозависимости.

Без создания учебных пособий нового поколения невозможно достижение качества современного обучения. Существующие учебники и учебные пособия по истории английского языка, как правило, представлены российскими и советскими авторитетными и уже ставшими классическими изданиями, выдержавшими большое количество переизданий и широко использующимися в качестве базовых учебных пособий в университетах и иных учреждениях образования по всей стране. Однако в обозначенных изданиях часто представлена лишь так называемая «сухая теория»; в отдельных учебниках учащимся также могут предлагаться вопросы для закрепления пройденного материала и образцы для проведения анализа адаптированного для образовательных целей отрывка древнего текста с целью проверки практических навыков анализа лингвистического материала. В настоящее время, во многом из-за теоретизированности подачи этого материала, в результате которой студенты получают знания только в определенной области, не имея представления о том, каким образом и где такие знания можно применить, отмечается некоторое падение интереса к изучению дисциплин теоретико-лингвистического цикла.

В подготовленном «Практикуме по истории английского языка» сделан акцент на развитии всех видов компетенций и заложена как теоретическая, так и обширная практико-ориентированная составляющая. Учебный материал подается в виде блоков, которые соответствуют содержательным разделам учебной программы, например: *Old English, Old English Alphabets, Old English Phonetic System, Old English Nominal System, Old English Verbal System, Old English Syntax, Old English Lexical System, Old English Literature*.

Первый блок – информационный, или теоретический, – включает основные сведения по отдельным темам и, как правило, сопровождается таблицами и иллюстрациями. Многие теоретические данные, знание которых необходимо для усвоения курса, выводятся самими студентами в ходе выполнения упражнений, например, *Study the reading rules after studying the OE examples provided in the chart below and note some basic tendencies. (You will recognize most of the words!)*. После изучения таблицы, в которой приведены примеры на древнеанглийском языке и их эквиваленты на современном английском языке, обучающимся предлагается вывести правила, заполнив пробелы (*The following consonants ..., ..., ... are pronounced in Old English in much the same way as they are in Modern English*). Таким образом, учащимся предлагается меньший объем теории, а также опыт проведения анализа научных фактов с целью более эффективного и глубокого понимания содержания курса.

Следующий блок включает практическую часть, которая, по традиционному принципу, направлена на закрепление знаний за счет выполнения упражнений. Упражнения основаны на дифференцированном принципе – от простого к сложному. Этим обусловлена как логика построения отдельных заданий, так и хронология их следования.

Практикум содержит значительное количество схем, таблиц, иллюстраций, а также отличается разнообразием форм контроля понимания материала: мини-тесты, подстановочные упражнения, упражнения на множественный выбор, кроссворды и проч. Во многих заданиях была предпринята попытка максимально наглядно продемонстрировать учащимся связь между явлениями древности и современности, «вписать» изучаемые явления в контекст. Отсюда – значительное число иллюстраций и фотографий, задания на сравнительный анализ, использование цитат из литературных и иных произведений различных столетий.

Для формирования профессиональных компетенций практикум содержит блок заданий для проведения комплексного анализа и интерпретации изученных явлений на базе отрывка аутентичного текста, адаптированного под учебный процесс. Подобранные отрывки текстов позволяют отобразить различные черты национально-культурной специфики страны изучаемого языка на разных этапах своего развития, и тексты сопровождаются исчерпывающей справочной информацией как грамматического, так и этимологического характера.

Важным методическим принципом, лежащим в основе разработанного практикума, является ориентация на развитие навыков самостоятельной работы студентов. Это достигается путем использования творческих заданий, для выполнения которых учащимся необходимо провести собственное небольшое исследование, без помощи преподавателя подобрав источники дополнительной информации по дисциплине, например, *If the change (see Grimm's law) had not occurred, how might we now pronounce these following words: ghost, cake, fat, holy, feed, hawk, comb, fight, care, pine, teach, throw, true, dare, gate, pear, both, hunger, heal, thing, goose, deft?* Такие задания расположены в конце каждого раздела и носят факультативный характер.

Особенностью подготовленного практикума является наличие консолидирующих разделов «Повторение» как по большим смысловым частям курса, так и по всему курсу. В завершение представлен грамматический справочник в форме таблиц, необходимый учащимся для проведения комплексного анализа древнеанглийских, среднеанглийских и новоанглийских текстов.

Таким образом, «Практикум по истории английского языка», предполагающий развитие широкого ряда компетенций, обеспечивающих подготовку специалиста-лингвиста, будет способствовать достижению более высокого качества обучения в вузах и иных учреждениях образования, в которых преподается курс истории английского языка.

А. П. Пониматко

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛОКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОРПУСА ТЕКСТОВ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Под *коллокационной компетенцией* понимается способность учащегося определять, воспринимать и воспроизводить лексические блоки слов в речи (M. Levis, 2000), где под «блоками слов» понимают всевозможные коллокации (словосочетания) и фразы. Иными словами, владение данной компетенцией подразумевает эффективное общение на иностранном языке, а главное – умение сочетать слова друг с другом согласно языковой норме. Как показывает наблюдение, формирование и развитие коллокационной компетенции представляет собой одну из важнейших задач обучения иностранному языку.

Специальный раздел языкознания – корпусная лингвистика, занимающаяся «разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов текстов с применением компьютерных технологий», создает основы для реализации этой цели (В. П. Захаров, С. Ю. Богданова, 2013). В рамках комбинаторной лингводидактики одним из основных направлений и является работа обучаемых с электронными ресурсами с целью развития у них «лексического видения и понимания языка» (С. И. Красса, 2007).

Среди основных ресурсов, разрабатываемых в рамках корпусной лингвистики, можно выделить корпусы текстов и конкордансы. Языковым корпусом текстов называется «большой, представленный в машиночитаемом

формате... филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» (В. П. Захаров, С. Ю. Богданова, 2013), например, «Британский национальный корпус»: corpus.byu.edu; «Национальный корпус русского языка»: ruscorpora.ru; «Корпус испанского языка»: www.corpusdelespanol.org. и др. Некоторые исследователи предлагают следующую типологию корпусов: фундаментальные, отражающие состояние языка в целом; динамические или мониторинговые корпуса текстов, в которых происходит динамическое обновление и/или дополнение множества текстов, и авторские (С. И. Красса, 2007). Такие лингвистические интернет-ресурсы, как New Oxford American Dictionary, Macmillan English Dictionary, ведут синхронную фиксацию новых слов, предоставляя сразу и контекстное употребление, и толкование. При этом вновь появившиеся за год в языке слова сначала включаются в онлайн-версию New Oxford American Dictionary, а затем входят и в бумажные переиздания словаря.

Интеллектуальный поиск позволяет работать с грамматической разметкой корпуса словаря, которая включает: части речи, грамматические категории, наиболее и наименее характерное употребление в грамматической конструкции. Поиск указывает региональные варианты слов. Пользователю доступны также функционально-стилистические группы слов; частотная шкала; моно- и полисемия с градацией по количеству значений; дополнительная информация: 1) лингвистическая (синонимы, этимология, лексико-семантические группы, коллокации, особенности употребления, различия американского и британского вариантов, когнитивные метафоры, оскорбительные слова и выражения); 2) лингводидактическая (выбор более точного слова, типичные ошибки, обучение научному стилю); 3) энциклопедическая (культурологический комментарий) (С. И. Красса, 2007).

Возможными целями использования корпусов текстов и конкордансов (конкорданс – список контекстов фиксированной длины, где искомая единица представлена в ее лексическом окружении) на занятиях по иностранному языку могут быть следующие:

а) демонстрация аутентичных примеров использования определенных лексических единиц, устойчивых словосочетаний, грамматических структур, структуры текста;

б) формулирование грамматических правил и правил употребления лексических единиц (например, анализ употребления ключевого слова в представленных контекстах в системе конкордансов);

в) расширение словарного запаса (поиск новых значений уже известных слов, соотнесение слова и словосочетания с контекстом, самостоятельное или при помощи преподавателя составление словарной статьи);

г) сравнение текстов, созданных носителями и неносителями языка.

Одним из актуальных для методики обучения иностранным языкам типов корпуса является так называемый корпус обучающегося, в котором иноязычная письменная и устная речь обучаемых аккумулируется в виде базы

данных и может быть проанализирована в процессе обучения как ими самими, так и их преподавателями. Данный вид корпуса дает возможность отследить прогресс в изучении языка, выявить типичные ошибки и пробелы в знаниях.

Имеющиеся исследования оценки влияния использования лингвистического корпуса на результаты обучения письменной речи студентов, изучающих английский язык, свидетельствуют о

1) увеличении осведомленности студентов об использовании слов в контексте, представляющем множественные показательные примеры аутентичного использования языка. Студент имеет возможность воспользоваться корпусом в качестве универсального справочника, проанализировать аутентичные данные и правильно употребить те или иные языковые единицы, максимально приблизить свою письменную речь к письменной речи носителей языка;

2) расширении понимания функций языковых единиц, принимая во внимание как их форму, так и значение;

3) интенсификации процесса изучения языка за счет представления информации о наиболее частотных словах и словосочетаниях;

4) повышении мотивации и осознанном подходе студентов к выполнению письменных заданий. Студент проходит через все этапы создания письменного высказывания, в том числе и редактирование, так как получает возможность самостоятельно узнать об употреблении тех или иных языковых единиц или проверить правильность их употребления;

5) расширении словарного запаса студентов, в том числе и в области профессиональной лексики, например, при использовании специальных корпусов (Special Corpora);

6) усилении акцента на автономном познавательном изучении языка в образовательном процессе (L. Gavioli, 2001).

Использование лингвистических корпусов в учебном процессе может быть сопряжено с рядом трудностей:

а) низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции;

б) низкая степень осведомленности либо полное отсутствие опыта работы с лингвистическим корпусом;

в) неспособность/неготовность самостоятельно индуктивно формулировать правила и делать определенные выводы на основе большого количества примеров аутентичного использования языка.

Несомненно, обращение к корпусным технологиям может оказать существенную помощь в профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков, стать важным инструментом в понимании и организации процесса обучения, в поиске необходимого содержательного наполнения курса и учебных средств.

Таким образом, подобные базы языкового материала становятся полезными и надежными источниками формирования коллокационной компетенции обучаемых. Задача преподавателя – стимулировать их исследователь-

ский интерес, научить самостоятельно работать с языковыми корпусами, проводить сравнения и сопоставления, делать умозаключения. Такая работа поможет сделать обучаемых действительно активными и сознательными участниками образовательного процесса, а не пассивными «объектами обучения».

Л. А. Силкович

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Глобализация как общепланетарное явление, затрагивающее все сферы общественного и индивидуального бытия человека, актуализировало проблему подготовки высококвалифицированного специалиста, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимая его ценности и смыслы, воплощая их в личностной экзистенциальной позиции и достойных образцах цивилизованного поведения в процессе межкультурного взаимодействия с представителями самых разных лингвокультурных сообществ. Очевидно, что в создавшихся условиях от современного лингвиста-преподавателя требуется владение иностранным (в нашем случае английским) языком на принципиально ином уровне как средством профессиональной межкультурной коммуникации с учетом изменившихся функций английского языка в современном мире.

Образовательный процесс по иностранным языкам в университете должен быть направлен не только на качественную языковую подготовку студента данного профиля, но, в целом должен способствовать развитию у него *профессиональной коммуникативной культуры*, которая представлена в нашем исследовании как системное многокомпонентное образование в структуре общей культуры личности лингвиста-преподавателя. В состав его профессиональной коммуникативной культуры включена культура языка как составляющая речевого поведения, представляющая собой упорядоченность в языковом опыте индивида фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли на иностранном языке, оперирование языковыми и речевыми средствами, выражающими систему понятий, относящихся к профессиональной деятельности; культура порождения и восприятия речи в условиях межкультурной коммуникации; культура речевого этикета и других форм речевой стереотипии с акцентом на поликультурную вежливость; культура невербальных средств общения в межкультурной среде; культура интеллектуальной деятельности; информационно-коммуникационная культура; эмоциональная культура. Данные составляющие коммуникативной культуры, перенесенные в плоскость профессиональной межкультурной коммуникации будущего лингвиста-преподавателя, способствуют успешности ее протекания как в содержательном так и в поведенческом аспектах.

Рассмотрим основные компоненты разрабатываемой нами лингвометодической системы развития профессиональной коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в процессе изучения английского языка как средства межкультурной коммуникации.

Целевой компонент определяет общий стратегический замысел реализации системы и общую ориентацию образовательного процесса на формирование *межкультурно ориентированной личности* лингвиста-преподавателя как интегрированной совокупности качеств субъекта, обладающего языковым и культурным информационным запасом и способностью его адекватного применения в процессе позитивного, бесконфликтного общения в поликультурном и мультилингвальном коммуникативном пространстве. Данная цель фиксирует метапредметную направленность результатов обучения, способствуя развитию у студентов целостного представления о мире и профессиональной деятельности, общекультурных и межпредметных знаний, самостоятельности личности в совокупности с профессионально значимыми знаниями, навыками и умениями, составляющими профессиональную компетентность лингвиста-преподавателя.

Данная комплексная цель имеет три основных стратегических направления, которые конкретизируются посредством *задач*:

1) *коммуникативно-когнитивное* – обучение коммуникативно адекватному использованию английского языка в различных видах речевой деятельности в профессиональных ситуациях межкультурного общения на основе усвоения языкового минимума;

2) *культурно-прагматическое* – овладение стратегиями гибкого варьирования и корректирования речевого и неречевого поведения в ходе межкультурного англоязычного общения на основе усвоения культурно-прагматического минимума о нормах, поведенческих образцах (паттернах), свойственных профессиональной сфере межкультурной коммуникации, о канонах вежливости в межкультурной среде;

3) *эмоционально-ценностное* – формирование у студентов поликультурного мировоззрения, а именно способности понимать и принимать различия и общность в разных представлениях о мире, в мироощущениях, специфике поведения (речевого и неречевого) представителей иных культур; уважение к ценностям другой культуры; способность быть этнокультурно сензитивным; регулировать свои эмоции и создавать бесконфликтный, позитивный фон общения.

Все задачи обучения английскому языку взаимосвязаны и взаимообусловлены. Реализовать стратегическую цель – значит не только развивать у студентов умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой»; в данном случае можно говорить о постижении социального опыта, развитии гуманитарного потенциала и способности к межкультурной коммуникации.

Содержательный компонент лингвометодической системы основывается на общедидактическом понимании содержания образования в целом, которое определяется как «содержание процесса прогрессивных изменений

свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» (В. С. Леднев, 1989). В русле данного понимания содержания образования, на основе учета профессиографических характеристик лингвиста-преподавателя, нами были выделены *знания, навыки, умения и личностно-поведенческие качества*, позволяющие моделировать дидактическое содержание процесса развития коммуникативной культуры студента данного профиля в процессе его подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации.

Процессуальный компонент системы связан с использованием эффективных образовательных технологий поликультурной направленности, строящихся на активных эвристических методах и формах обучения, предполагающих включение в образовательный процесс элементов проблемности, научного поиска, ценностной рефлексии и имеющих профессиональную направленность. К таким технологиям мы относим: решение профессионально значимых ситуаций – кейсов (case-studies); кросскультурный анализ профессиональных инцидентов; межкультурное комментирование; ролевое проигрывание профессиональных коммуникативно-поведенческих сценариев; проектная деятельность с использованием мозгового штурма; поликультурный анализ эмпирического материала, нашедшего отражение в интернет-блогах, форумах, по вопросам коммуникативных барьеров, помех, культурного шока; тренинг межкультурной сензитивности. Отличительными особенностями выделенных технологий является их направленность на развитие мотивации студентов, их когнитивной, деятельностной, эмоциональной сфер, профессионально значимого поведения.

Результативный компонент системы связан с формированием у студентов качественно новой целостной системы ключевых профессионально значимых компетенций, обладающих интегративными свойствами и дающих возможность успешно осуществлять профессиональную межкультурную коммуникацию с учетом изменившихся функций английского языка в современном глобализованном мире, а также условий будущей профессионально-педагогической деятельности.

Базовой в структуре языковой личности лингвиста-преподавателя выступает *коммуникативная компетенция*, поскольку именно она лежит в основе развития всех других компетенций, формируемых в ходе профессиональной подготовки специалистов данного профиля, а именно: *академической, социально-личностной и профессиональной*. Поэтому развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи должно рассматриваться не просто как цель, но как средство успешности овладения любыми предметными и над/межпредметными знаниями и умениями.

В качестве основополагающих компонентов профессиональной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя мы выделяем *языковую, речевую, лингвокультурную, социолингвистическую, дискурсивную, информационно-коммуникационную и профессионально-этическую* компетенции, которые были нами конкретизированы на основе предметно-функционального анализа профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя.

В. Ф. Толстоухова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Как показывает практика, сегодняшний выпускник филолог не всегда готов реализовать современные подходы к обучению иностранным языком. Достаточно большое количество молодых специалистов испытывают те или иные затруднения в процессе осуществления педагогической деятельности. Причина этого, прежде всего, в высокой требовательности к уровню профессионально-методической компетентности учителей, способности планировать и реализовывать обучающие действия без использования готовых малоэффективных приемов, а постоянно находясь в поиске новых креативных решений.

Готовность будущих филологов к решению методических задач в профессиональной деятельности обеспечивается рядом сформированных умений, к которым относятся 1) коммуникативные умения, 2) проективно-организационные, 3) мотивационные, 4) рефлексивные. Первая группа предполагает сформированные умения устанавливать контакт с обучающимися, осуществлять педагогическое общение средствами иностранного языка. Вторая группа предусматривает умения целенаправленно реализовывать обучающую деятельность, отбирая и структурируя языковой материал и упражнения по его усвоению, планируя этапы урока, устанавливая логику действий учащихся в зависимости от конкретных условий обучения. Овладение мотивационными умениями дает возможность пробуждать и поддерживать в учениках желание овладеть английским языком как средством общения в ситуациях опосредованной и непосредственной межкультурной коммуникации. Посредством рефлексивных умений контролируется и корректируется обучающая деятельность и деятельность учащихся.

От наличия комплекса профессиональных знаний зависит умение учителя целесообразно спланировать цепочку уроков (и каждый входящий в нее урок), учитывая ступень обучения, содержание материала, предъявляемого ученикам, подготовленность учащихся данной группы, их интересы и склонности. Желательно, чтобы на каждом уроке учащимся предлагалось что-то новое, интересное: новая ситуация или игра, занимательный факт из истории слова, поговорка, притча. Но это возможно лишь при наличии широких предметных и методических познаний учителя.

В практике подготовки студентов филологических специальностей иностранного языка ожидается, что, изучив курс теории и методики обучения иностранным языкам, пройдя педагогическую практику, выпускник будет в полной мере подготовлен к осуществлению профессиональной деятельности по преподаванию иностранного языка. Однако результаты диагностики развития профессионально-методических умений у студентов свидетельствуют о том, что такой подготовки явно недостаточно. В связи с этим необхо-

можно реализовать такую модель обучения, при которой осуществлялась бы взаимосвязь поисково-продуктивной (учебной) и квазипрофессиональной деятельности будущих учителей. Последняя является переходной между деятельностью учебной и учебно-профессиональной и позволяет моделировать в аудиторных условиях содержание и динамику будущей профессиональной деятельности.

Один из способов вовлеченности студентов филологических специальностей в квазипрофессиональную деятельность – это постановка перед ними задачи разработки, например, деловой игры для одного или серии занятий. Студентам как разработчикам такой игры предстоит ответить на ряд вопросов: для чего проводится данная деловая игра, для какой категории обучаемых, чему именно следует их обучать, какие результаты должны быть достигнуты. Далее им предстоит проанализировать большое количество текстового материала, отобрать необходимый для той или иной роли, написать сценарий. Все это будет способствовать осознанию методических приемов организации деятельности учащихся.

Непосредственным условием формирования профессиональных умений будущих специалистов является творческая деятельность. Чем чаще студенты будут участвовать в таком виде деятельности, тем успешнее они смогут применять ее в будущем. Примером этого могут быть проекты и их представление в виде презентаций.

Для решения предлагаемой проблемы студенту необходимо применить знания, которые он специально для этого должен добыть. В результате происходит развитие познавательных навыков обучающихся, критического мышления, умения ориентироваться в информационном пространстве, соединение теоретических знаний с практическими.

Обучающиеся с удовольствием берутся за исполнение данного вида работы, и некоторые из них показывают потрясающие результаты. Например, одна из студенток после теоретических сведений по теме “English accents” о различных способах произношения сумела посредством технологии Skype связаться со своими друзьями из Великобритании, живущими в ее разных частях, и, побеседовав с четырьмя участниками, продемонстрировала таким образом разницу в произносительной норме и существующую особенность узуса, а студенты, слушавшие ее, воочию убедились в существовании таких.

Решение заданий викторин, а также их составление, устные выступления требуют, чтобы студенты самостоятельно воспроизводили и преобразовывали усвоенную информацию для обсуждения известных объектов и применяли ее в разнообразных ситуациях. Примерная тематика, предлагаемая для выступлений студентам по содержанию курса, например, “British studies”, может быть такой: “Britain’s membership in the European Union”, “Covering the balance of payments deficit”, “The major contribution of the South to the development of the country”, “The role of the press (radio, television) in the life of people”, “The right of the people to know”, “The place of radio and television in your life”, “The public school: a necessity or luxury”.

Что касается викторин, то одним из преимуществ этого метода обучения и оценки является многофункциональность. Викторина – это одновременно удовольствие, радость для обучающихся, с одной стороны, с другой – проверка полученных знаний и умений, а также их закрепление. В игре в процессе достижения общей цели активизируется мыслительная деятельность: думать, вспоминать, сравнивать, ассоциировать, анализировать. При подготовке к участию в викторине проявляется самостоятельность студентов, они реализуют и углубляют свои знания и умения, демонстрируют коммуникативные способности. В игровой форме информация усваивается намного легче, а атмосфера лишает процесс обучения монотонности. Кроме того, викторина повышает мотивацию к изучению дисциплины, развивает познавательный интерес. Вот некоторые примеры заданий викторин.

1. *What was a key reason why Rome could no longer help the British militarily?*

a) The Goths attacked Rome; b) The Pope recommended against it due to Hunnic attacks on the eastern frontier; c) The Romans grew weary of Pictish and Scottish attacks in the north; d) None of these.

2. *After the departure of the Roman forces, which ethnic groups took advantage of the evacuation and started settling in the East and South-East of the island?*

a) Angles, Saxons and Jutes;

b) Angles, Celts and Saxons;

c) Frisians, Franks and Goths;

d) Angles, Saxons and Vandals.

Примером развития творческого потенциала студентов может быть также игра “Causes and Effects”.

Участникам дается краткое словесное описание какой-либо ситуации, которая допускает много вариантов трактовки, могла возникнуть вследствие разнообразных причин и привести к различным последствиям.

The alarm was not set.

The refrigerator was practically empty.

The percentage of overweight children in western society has increased by almost 20 % in the last ten years.

Участники, объединенные в подгруппы, получают задание предположить как можно больше причин, которые могли привести к появлению этой ситуации; следствий, которые могут возникнуть после нее. На выдвижение идей отводится 8–10 минут. Потом происходит их предъявление: представители каждой из подгрупп поочередно получают слово, чтобы озвучить одну из своих идей, затем слово передается следующей подгруппе, которая озвучивает еще одну идею, и т.п. Повторяться нельзя. Группа, которой больше нечего сказать, выбывает из игры, и слово передается следующей. Побеждает та подгруппа, которая останется в игре последней. Сначала обсуждаются причины, потом следствия.

Придумывание возможных причин и следствий ситуаций, допускающих неоднозначную трактовку, – один из наиболее эффективных способов отработки умения генерировать идеи, совершенствования беглости и гибкости творческого мышления.

Л. А. Тригубова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПРОЕКТА БРИТАНСКОГО СОВЕТА И МГЛУ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ»

В феврале–марте 2018 г. был организован совместный проект МГЛУ и Британского Совета в Украине при поддержке Министерства образования Республики Беларусь «Английский язык для взаимодействия и профессиональных возможностей – программа профессионального развития преподавателей и учителей английского языка». В рамках проекта специально приглашенными тренерами из Великобритании проведены пять образовательных программ повышения квалификации (тренингов) для учителей и преподавателей английского языка Республики Беларусь (всего 112 участников). На каждом тренинге, рассчитанном на 52 учебных часа, обучались от 16 до 24 преподавателей.

В феврале 2018 г. проведен тренинг «Преподавание английского языка государственным служащим» для преподавателей английского языка, обучающихся государственных служащих в учреждениях высшего образования.

В марте 2018 г. проведены два тренинга для учителей английского языка учреждений общего среднего образования Республики Беларусь «Учитель как субъект преобразований в обучении английскому языку», тренинг для группы вузовских преподавателей, которые преподают свои учебные дисциплины на английском языке, «Английский язык как средство подготовки специалистов в высшей школе», а также тренинг для группы преподавателей университетов, которые обучают английскому языку студентов различных специальностей, «Обучение английскому языку для специальных целей».

Организация и эффективность тренингов получила высокую оценку участников. В частности, отмечалось, что содержание тренингов было максимально приближено к специфике работы учителей и преподавателей, четко ориентировано на достижение результата и позволило по-новому оценить свой профессиональный опыт.

Участие в организации тренингов Британского Совета позволяет использовать данный опыт при подготовке и проведении образовательных программ повышения квалификации учителей и преподавателей иностранных языков на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров ИПКиПК МГЛУ. Анализ данного совместного проекта выявил следующие положительные аспекты:

– участники тренингов отбирались в учреждениях образования на условиях конкурса при соблюдении заранее сформулированных организаторами проекта критериев, что позволило существенно повысить мотивацию участников;

– участники тренингов были заблаговременно проинформированы о содержании программ и требованиях тренеров к итоговой аттестации;

– британские тренеры снабдили участников необходимыми учебными материалами для самостоятельного ознакомления и изучения до начала тренингов для более полного усвоения нового содержания;

– во время проведения тренингов максимально использовался опыт и потенциал каждого участника при работе индивидуально и в малых группах;

– ежедневно различными группами участников проводился анализ учебного дня в форме дневниковых настенных постеров (day journals);

– каждый участник тренингов получил большой пакет раздаточных материалов по теме программы, которые гибко использовались тренерами с учетом потребностей целевой аудитории;

– по итогам тренингов участники выполнили индивидуальные или групповые проекты с последующим их устным обсуждением в группе и далее устными или письменными комментариями тренеров, организованных индивидуально для каждого участника;

– участники каждого тренинга организовали сетевое профессиональное взаимодействие между собой уже во время проведения тренингов для дальнейшего профессионального общения;

– с каждым участником тренингов Британский Совет и ФППК МГЛУ заключили неформальный контракт (dissemination contract) с заданием распространить приобретенные знания и опыт в своих учреждениях образования и регионах. (Подведение итогов выполнения контрактов планируется в июне текущего года);

– участники тренингов подготовили аналитические отзывы об участии в них, большинство из которых опубликовано на сайтах соответствующих учреждений образования с целью популяризации новых методических идей;

– по итогам каждого тренинга проведено анонимное анкетирование участников как Британским Советом, так и ФППК МГЛУ с целью анализа достигнутой эффективности и высказанных предложений по совершенствованию организации и содержания образовательных программ.

Таким образом, проведение пяти тренингов для белорусских учителей и преподавателей английского языка в рамках совместного проекта МГЛУ и Британского Совета «Английский язык для взаимодействия и профессиональных возможностей» позволило определить профессиональный положительный опыт организации образовательных программ повышения квалификации, который в дополнение к сложившейся в МГЛУ практике и традициям может повысить их эффективность как во благо педагогических кадров, так и для укрепления профессионального авторитета МГЛУ.

Л. Г. Щербакова, Е. В. Ваценко

ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМ НОРМАМ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Для успешного овладения произношением изучаемого иностранного языка необходимо иметь четкое представление о существенных, специфических признаках произносительной нормы, характерных исключительно для

данного иностранного языка. Если человек использует систему двух языков в равной степени в типичных условиях, то речь идет о естественном билингвизме, т.е. употребление языков осуществляется в естественных условиях. Если же билингв обращается к системе второго языка исключительно в определенных ситуациях общения при специальной организации деятельности (например, на уроке), то говорят об искусственном билингвизме. Это значит, что данная форма языковых контактов реализуется только в искусственной среде. Данный вид билингвизма является репродуктивно-продуктивным, что предполагает способность билингвов не только воспринимать на слух и понимать иноязычную речь, но и возможность в различной степени правильно репродуцировать образцы иностранной речи, а также способность более или менее свободно излагать свои мысли на иностранном языке.

В условиях искусственного билингвизма при изучении двух иностранных языков возникают случаи наложения двух языковых систем данных языков, что приводит к фонетическим отклонениям. Слух обучающегося, воспринимая новое языковое явление, ассоциирует его с единицами, уже встречавшимися в учебном процессе, т.е. он обращается к имеющемуся лингвистическому опыту. При этом обучаемый может ассоциировать явление одного иностранного языка с явлениями другого. В результате взаимодействия двух иностранных языков часто происходит отступление от произносительной нормы, что может привести к затруднению взаимопонимания, к нарушению процесса речевой коммуникации. Однако исследователями установлено, что у человека, изучавшего какой-либо язык ранее, при знакомстве с новым иностранным языком не возникнет значительных барьеров, так как он морально и эмоционально готов к освоению иностранного языка, представляет себе всю сложность процесса обучения.

Понятия *двуязычие* и *многоязычие* были разделены У. Ванрайхом, который утверждал, что настоящее многоязычие начинается только при изучении третьего современного языка, т.е. второго иностранного. Таким образом, многоязычие характеризуется рядом особенностей, позволяющих выявить данный феномен. Изучать это понятие, не затрагивая вопроса о минимальном различии между языками, значит, давать этому явлению чересчур широкое и неопределенное толкование. Это связано с тем, что проблема, стоящая перед говорящим, во всех этих случаях одна и та же: следовать огромному количеству языковых и речевых норм в соответствующих контекстах. Другая черта многоязычия – это степень владения каждым языком у одного и того же говорящего. Совершенное и всестороннее владение двумя языками существенно отличается от усвоения лишь основ второго языка.

В научной литературе выделяется несколько уровней языковых способностей при изучении двух иностранных языков, определяющих форму многоязычия (К.-R. Bausch):

1) минимальная форма дву- и многоязычия, при которой индивиды обладают фрагментарными языковыми знаниями (зачастую в виде определенных клише, устойчивых выражений, форм приветствия и т.д.);

2) максимальная форма дву- и многоязычия, которая характерна для индивидов, которые владеют одним или несколькими иностранными языками “native like”, т.е. как родным;

3) равномерная или симметричная форма дву- и многоязычия, описывающая индивидов, владеющих двумя языками в равной степени относительно всех коммуникативных аспектов (данную форму называют также константной);

4) форма доминантного или асимметричного дву- и многоязычия, в которой владение одним языком доминирует над уровнем владения другим в силу социально и географически обусловленной мобильности;

5) семилингвальная форма дву- и многоязычия, которая характеризует индивидов, имеющих определенный дефицит в качественном и количественном отношении. Индивид обладает минимальным запасом знаний, необходимых и достаточных для осуществления коммуникации в повседневной жизни.

Говоря о формах дву- и многоязычия, необходимо отметить, что при изучении второго иностранного языка на начальном этапе имеет место минимальная форма дву- и многоязычия, а также семилингвальная форма, при которой у студентов возникают некоторые трудности в процессе коммуникации, связанные прежде всего с дефицитом в качественном и количественном отношении. При овладении иностранным языком на более высоком уровне может проявляться доминантная или асимметричная форма двуязычия, при которой знания одного иностранного языка доминируют, т.е. наблюдается неравномерное владение двумя иностранными языками. В процессе длительного изучения двух иностранных языков, при «погружении» в языковую систему, можно говорить и о максимальной форме многоязычия, которая предполагает владение двумя иностранными языками на одинаково высоком уровне, а также о симметричном или равномерном многоязычии.

Таким образом, дву- и многоязычие с их многообразием форм рассматриваются как социальные феномены, которые непосредственно связаны с понятиями *интерференция* и *перенос* (Transfer) как результат взаимовлияния и взаимодействия изучаемых языков. Под *переносом* понимается сознательное сравнение языковых норм, спонтанное влияние явлений родного языка или первого иностранного языка на явления изучаемого языка. Данный вид взаимодействия языков обладает положительным эффектом, не вызывая трудностей у обучающихся, способствует более быстрому усвоению систем данных языков. В ходе сопоставления систем гласных и согласных фонем немецкого и английского языков, изучаемых как второй иностранный язык, была установлена фонетическая тождественность отдельных фонем. В обоих языках имеет место наличие следующих признаков в системе гласных:

- различие гласных по длительности и качеству;
- скользящая артикуляция дифтонгов;

- наличие нейтрального гласного [ə] в безударных слогах; в системе согласных:
- отсутствие палатализации согласных перед гласными переднего ряда;
- место образования альвеолярных согласных [t], [d], [s], [z], [n], [l];
- наличие палатально-альвеолярных согласных [ʃ], [ʒ], фарингального щелевого согласного [h], заднеязычного велярного согласного [ŋ].

Более сложным, неоднозначным является понятие *интерференции*, или отрицательного переноса, в основе которого лежат типологические различия фонологических систем немецкого и английского языков, служащие ее источником. В системе гласных и согласных фонем различительными признаками являются:

- позиционная долгота гласных в английском языке обусловлена не только типом слога, его позицией в слове, но и сочетаемостью с последующими согласными, в немецком языке длительность гласных зависит от типа слога и ударения;
- звукобуквенное соответствие гласных и дифтонгов;
- фонологические признаки отдельных звуков, например, [e:] – долгий закрытый гласный в немецком языке; [e] – краткий гласный узкой разновидности в английском языке, не произносится в конце слова;
- различный фонемный состав – английский гласный [æ], немецкие гласные [ɛ:], [ɛ], английские межзубные согласные [θ], [ð], немецкие глухие щелевые согласные [ç], [x] и др.;
- отсутствие оглушения звонких согласных в абсолютном конце слова в английском языке;
- различные правила позиционной сочетаемости фонем на стыке слов и морфем и т.д.

Изучение универсальных и специфических черт фонетических систем взаимодействующих языков, изучаемых как первый и второй иностранные, ставит своей целью выявление потенциальных отклонений, предупреждение и устранение интерферентных ошибок в речи носителей языка в условиях многоязычия.

**Круглый стол памяти профессора И. Ф. Комкова
«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»**

И. М. Андреасян, И. М. Антошина

**ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ
ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Учить учиться – это одна из главных задач образования сегодня. Притом это не какая-то дополнительная задача, она полностью интегрируется в главные его цели и задачи. В настоящее время востребован специалист (в нашем случае – лингвист, преподаватель), который способен самостоятельно осуществлять решение разнообразных проблемных, а зачастую и новых в его опыте профессиональных задач.

Думается, что пристальный взгляд на проблему самостоятельной познавательной деятельности студента не случаен и вызван рядом обстоятельств. В настоящее время процесс образования, в том числе и языкового, переориентируется с экстенсивной формы его организации на интенсивную: происходит значительное сокращение часов, предназначенных для аудиторной работы, и постоянное их увеличение для самостоятельной работы студентов. Однако реализация идей активизации самостоятельности обучающихся пока еще затруднена в силу ряда причин, к которым относятся: несформированность у студентов психологической готовности к такого рода учению, незнание общих правил его самоорганизации, неумение выполнять предписываемые им действия, управлять своей самостоятельной деятельностью, конструктивно осуществлять самоконтроль и самооценку.

Очевидно, что проблема рациональной организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов по-прежнему остается актуальной. Увеличение доли самостоятельной работы само по себе не может обеспечить качество подготовки специалиста (в нашем случае – учителя иностранного языка). Необходимо методическое обеспечение автономной работы студентов, особенно тех, кто обучается на заочной форме получения высшего образования.

В этой связи создание электронной поддержки курса методики преподавания иностранных языков для студентов-заочников будет способствовать совершенствованию их навыков самостоятельной работы.

Составленный нами сборник заданий для управления самостоятельной работой студентов по методике преподавания иностранных языков нацелен на развитие таких методических умений, как проектировочные, организационные, мотивационные и, главным образом, исследовательские, способствующие становлению учителя иностранного языка как профессионала.

Сборник заданий содержит 12 тематических циклов, охватывающих основные проблемы методики обучения иностранным языкам. Каждый цикл включает следующие разделы: 1) цели изучения темы (перечень знаний

и умений, развиваемых в процессе работы со сборником); 2) задания для самостоятельной работы с литературой; 3) список литературы; 4) учебно-методические задания на английском и немецком языках; 5) задание на рефлекссию; 6) ключи к отдельным учебно-методическим заданиям.

Работа по выполнению предложенных заданий представляет собой процесс исследования проблемы в ходе самостоятельного изучения литературы. Задания для работы с литературой представлены в виде вопросов, являющихся ориентирами для целенаправленного извлечения информации. Так, например, *1. Изучите программу по иностранным языкам и определите, как меняется объем лексического минимума от класса к классу. 2. Прочитайте материал (указываются страницы определенного пособия или статьи) и выясните, какие способы семантизации новых лексических единиц существуют и от чего зависит их выбор. 3. Прочитайте материал, уяснив, какие типы и виды упражнений для формирования и совершенствования лексических навыков выделяет автор, и выпишите примеры языковых и условно-речевых упражнений.*

Учебно-методические задания носят творческий характер и требуют активную переработку усвоенной информации, ее анализ и обобщение. Так, например, *1. Проанализируйте следующие упражнения, используемые при обучении восприятию и пониманию иноязычной речи на слух, и распределите их по группам: а) подготовительные аудитивные упражнения, б) речевые аудитивные упражнения. 2. В какой последовательности нужно выполнить нижеуказанные учебные действия при обучении диалогической речи на основе диалога-образца? 3. Read the instructions for a teacher who wants to introduce this project and arrange them in the best order of presentation to the students. Discuss them in pairs and then compare your with your partner. 4. Разработайте план урока по обучению иноязычному говорению (монологической, диалогической и полилогической речи) с использованием технологии творческих мастерских (УМК на выбор).*

Работа по предлагаемому сборнику заданий обеспечивает также рефлексивный характер учебной деятельности. Задание на рефлекссию ориентировано на развития способности студентов сознательно оценивать и регулировать производимые ими учебно-познавательные действия. Например, *Какие трудности Вы испытывали при изучении темы «Обучение иноязычной монологической речи учащихся УОСО»? Выберите соответствующее(ие) высказывание(я) или предложите свой вариант ответа.*

Все материалы сборника отражают современные тенденции в работе учителя иностранного языка, требующие от него проявления методического мышления и осмысления своей профессиональной деятельности, а также в определенной мере восполняют пробел, связанный с методическим обеспечением самостоятельной работы студентов по методике обучения иностранным языкам. Кроме этого, данное электронное издание поможет внедрять элементы модели «перевернутого обучения» (flipped classroom), подразумевающего предварительное изучение учебных материалов самостоятельно вне аудитории, а время на лекционных и семинарских занятиях по методике можно будет посвящать обсуждению проблемных вопросов и решению творческих профессиональных задач.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современное языковое образование, нацеленное на своевременное удовлетворение учебно-познавательных потребностей обучающихся, предполагает осуществление качественного мониторинга состояния учебно-методического обеспечения образовательного процесса по иностранному языку. Целью мониторинга выступает определение качества учебно-методического обеспечения образовательного процесса и степени удовлетворенности им обучающимися, а также обеспечение его своевременной коррекции на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

В качестве форм мониторинга могут выступать анкетирование обучающихся; контент-анализ учебно-методического обеспечения; самоанализ динамики разработки и издания учебно-методических материалов по учебной дисциплине; экспертная оценка.

Для определения соответствия учебно-методического обеспечения по учебным дисциплинам образовательным потребностям обучающихся в качестве формы мониторинга целесообразно проводить ежегодное анкетирование, в котором обучающиеся выступают в роли респондентов, а преподаватели – в роли организаторов анкетирования и экспертов. Критериями, на основании которых следует осуществлять оценку учебно-методического обеспечения в анкете для обучающихся, могут выступать следующие:

- актуальность и необходимость представленной информации;
- системность и логичность изложения учебного материала;
- доступность материала для понимания и усвоения обучающимся;
- объем учебной информации для усвоения;
- наличие и достаточность справочно-информационных, контрольно-диагностических и учебно-практических материалов, в том числе для самостоятельного изучения, повторения материала, самоконтроля и самокоррекции;
- достаточность учебных пособий (практикумов, методических рекомендаций, ЭСО и т.д.) в печатном и электронном виде.

Субъектами мониторинга в процессе анализа результатов анкетирования обучающихся, контент-анализа учебно-методического обеспечения учебной дисциплины, самоанализа динамики разработки и издания учебно-методических материалов выступают преподаватели, которые ежегодно проводят анализ учебно-методического обеспечения по учебным дисциплинам кафедры. Для проведения контент-анализа учебно-методического обеспечения учебной дисциплины выделены критерии:

- соответствие структуры и содержания требованиям образовательного стандарта, учебной программы в триаде *знать – уметь – владеть*;
- реализация современных дидактических и методических принципов обучения;

- реализация междисциплинарных связей;
- внедрение образовательных технологий;
- обеспечение преемственности учебно-методических комплексов;
- достаточность учебно-методического обеспечения (на печатных и электронных носителях) для самостоятельного изучения;
- стиль изложения учебного материала (его доступность, системность, логичность);
- организация учебного материала: целостная система справочно-информационных, контрольно-диагностических и учебно-практических материалов (текстов, упражнений, контролирующих заданий, в том числе для самостоятельной работы); соответствие текстовых материалов и заданий разным уровням сложности и этапам усвоения учебного материала; наличие образцов и алгоритмов выполнения заданий, ответов и ключей для самопроверки.

В процессе самоанализа динамики разработки и издания учебно-методических материалов по учебной дисциплине следует учитывать количество разработанных, (пере)изданных, размещенных в сети учебно-методических материалов.

Завершающей формой мониторинга определена экспертная оценка, которую на основе результатов анкетирования обучающихся, их рейтинга по учебной дисциплине и результатов экзамена, анализа учебно-методического обеспечения учебной дисциплины, проводят заведующие кафедрами ежегодно после экзамена по учебной дисциплине. Такая экспертная оценка проводится по следующим количественным и качественным критериям:

- степень разработанности учебно-методического обеспечения для всех видов учебно-познавательной деятельности;
- уровень обеспеченности образовательного процесса по учебной дисциплине, в том числе материалами для самостоятельного изучения (количество и доступность учебно-методической литературы (опубликованность или размещенность в сети);
- соответствие условиям и требованиям образовательного процесса;
- качество учебно-методического обеспечения;
- внедренность современных образовательных технологий и новых методов обучения, средств активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, ориентированных на творческую самореализацию;
- своевременность обновления содержания учебно-методического обеспечения;
- необходимость организации методических семинаров.

Результаты ежегодного мониторинга качества учебно-методического обеспечения могут служить основой для принятия решения о необходимости и сроках осуществления коррекционных действий с целью создания оптимальных условий учебно-познавательной деятельности обучающихся по иностранному языку.

О. В. Прокопюк

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Целью высшего профессионального образования в Республике Беларусь сегодня является подготовка конкурентоспособных специалистов на рынке труда, которые не только владеют своей профессией в соответствии с существующими международными нормами и стандартами, но и способны решать актуальные профессиональные задачи средствами иностранного языка.

Эффективность процесса обучения иностранным языкам во многом определяется подходом, который лежит в основе методики его преподавания, и является одной из самых неоднозначно трактуемых категорий. Так, по В. Л. Скалкину, подход – это «деятельность исследования, направленная на изучение особо сложного явления или процесса» (В. Л. Скалкин, 1981). И. Л. Бим определяет подход как «самую общую исходную концептуальную позицию, отталкиваясь от которой исследователь (сознательно или бессознательно) рассматривает большинство остальных своих концептуальных положений» (И. Л. Бим, 1988). Подход, по ее мнению, выступает как «самая общая частно-методологическая основа исследования в конкретной области знания» (И. Л. Бим, 1988), т.е. представляет собой своего рода направление, опирающееся на состояние методики, психологии и других смежных наук на определенном этапе их развития, в котором должно вестись исследование.

В научной литературе традиционно выделяется четыре подхода: бихевиористский, интуитивно-сознательный, познавательный (когнитивный), интегральный (коммуникативный). В настоящее время, в связи с актуализацией потребности общества в поликультурной личности, владеющей языком как средством межкультурного общения, наиболее востребованными считаются культуроведческий, коммуникативный, когнитивный, личностно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный подходы (Т. П. Леонтьева, 2015).

Проанализируем подходы, интегрирующие в себе все достижения методики, психолингвистики и других наук, которые, как представляется, являются на данный момент ведущими направлениями в обучении иностранным языкам, а именно *коммуникативный и когнитивный*.

К о м м у н и к а т и в н ы й подход (Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. А. Леонтьев, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова и др.) строится на органическом соединении сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения. Основной целью овладения иностранным языком вообще и его лексической стороной в частности является практическое овладение им, т.е. «непосредственно в функции общения» (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, 2004).

Е. И. Пассов выделяет 5 частно-методических принципов реализации коммуникативного подхода: речемыслительной активности, индивидуализации, ситуативности, функциональности, новизны (Е. И. Пассов, 2010).

В целом реализация названных принципов коммуникативного подхода на практике ведет к проявлению следующих особенностей процесса обуче-

ния: 1) он характеризуется речевой направленностью; 2) внимание уделяется не только содержательной стороне общения, но и форме высказывания; 3) в отборе и организации языкового и речевого материала определяющую роль играют функциональность и ситуативность; 4) применяются аутентичные материалы; 5) используются коммуникативные задания; 6) индивидуализируется процесс обучения; 8) в ходе обучения используется личностно-ориентированный подход (А. Н. Шамо́в, 2007).

Обратимся к проблеме обучения лексике в рамках коммуникативного подхода, который характеризуется параллельным овладением знаниями и речевыми автоматизмами, т.е. речь рассматривается как цель и средство обучения. Е. И. Пассов под *лексическим навыком* понимает «синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватное замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» (Е. И. Пассов, 2010).

В основу формирования лексического навыка положена функциональная стратегия, которая подразумевает отсутствие семантизации как этапа, усвоение формы иноязычного слова, его значения и функции в единстве, при ведущей роли функции. Отсутствие необходимости семантизации объясняется в рамках коммуникативного подхода возможностью функционального замещения родного слова иноязычным на основе овладения функцией этого слова, при вызове потребности в высказывании (показ экстралингвистического объекта). Функциональное замещение основано на таком сложном явлении психики, как перенос, который позволяет обучающемуся использовать в своей деятельности (в том числе, речевой) то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах.

Особенностью системы упражнений в рамках коммуникативного подхода является полное отсутствие языковых упражнений, наличие в упражнениях речевой задачи и ситуативного характера на всех этапах формирования и совершенствования лексических навыков.

В рамках когнитивного подхода (А. Н. Шамо́в, И. Ю. Мангус и др.) и коммуниктивно-когнитивного подхода (А. В. Щепилова, Ю. А. Ситнов и др.) язык рассматривается и как инструмент общения, и как инструмент познания. Обучение иностранному языку является средством развития мышления, языковых и познавательных способностей человека, поэтому в процессе обучения иностранному языку представители данного направления уделяют внимание не только правильной организации коммуникативной практики, но и познавательной активности обучающегося (А. В. Щепилова, 2005).

В когнитивном подходе реализуются принципы коммуниктивности, а также принцип когнитивной направленности, который подразумевает учет особенностей процессов восприятия, памяти, внимания, воображения и мышления обучающихся и образование когнитивных структур знаний (А. В. Щепилова, 2005). Так, представители данного направления полагают, что при обучении лексическим навыкам большое значение имеет взаимодействие

собственно лексических и интеллектуальных навыков. Интеллектуальные навыки (например, узнавание, сличение, дифференциация лексических единиц, их запоминание, понимание их значения, владение компонентами иноязычного слова, продуктивное и рецептивное комбинирование лексического материала, творческое его использование) обеспечивают успешное выполнение разных действий с лексическим материалом (А. Н. Шапов, 2005).

Наряду с традиционными компонентами в содержании обучения лексическим навыкам продуктивного и рецептивного характера выделяют ментальный лексикон, вербальные сети, информационный тезаурус, лексические автоматизмы, лексические концепты, имеющие ментальную основу. Реальные компоненты содержания обучения лексическим навыкам должны быть прочно усвоены обучающимися, а их ментальные соответствия – прочно вписаны в долговременную память (А. Н. Шапов, 2005).

С учетом требований когнитивного подхода система лексически направленных упражнений строится на основе ряда положений: овладение единицами активного и рецептивного минимума должно опираться на познавательную потребность, познавательную активность и познавательные способности обучающихся; процесс усвоения лексических единиц активного и рецептивного минимумов следует рассматривать как информационно-познавательный процесс, связанный с приобретением (накоплением), хранением, применением лексических знаний и лексических единиц; тренировка и применение лексических единиц должны проходить с опорой на соответствующий лексический концепт и во взаимодействии с другими видами концептов (А. Н. Шапов, 2005). Овладение продуктивным и рецептивным словарным запасом должно отличаться своей коммуникативной направленностью и деятельностным характером.

Успешное овладение иноязычной лексикой является основой практического овладения обучающимися иностранным языком, что говорит о необходимости учета современных достижений смежных с методикой преподавания наук при поиске новых способов, приемов и форм обучения лексической стороне речи. Представляется, что обучение иноязычной лексике в рамках когнитивного подхода является на данный момент наиболее эффективным, поскольку в нем учитываются как принципы коммуникативности, так и особенности когнитивной деятельности обучающихся.

О. А. Салауи

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
НА II И III СТУПЕНЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Социальные технологии направлены не только на приобретение знаний иностранного языка, они обеспечивают опыт их практического применения, основываясь на коммуникативном подходе, т.е. изначально предполагая моделирование процессов общения на учебном занятии.

В чем преимущества социальных технологий? Прежде всего, они способствуют более конструктивному и продуктивному взаимодействию в группах и отличаются интерактивностью, обеспечивая формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также содействуя обучению работе в команде, сотрудничеству, осознанию себя единицей общего, целого для достижения конечного результата. При этом максимально развиваются творческие способности, креативность, навыки самообразования и самоконтроля.

В основе многих социальных технологий лежит обучение в сотрудничестве (cooperative learning), наиболее популярными формами которого являются Student Team Learning (STL, обучение в команде), Jigsaw (пила) и Learning Together (учимся вместе). Несмотря на то, что у каждой из них есть свои особенности, основные принципы одинаковы. Главная идея – учиться вместе, обучая друг друга, а не просто что-то выполнять. Каждый член группы – это необходимое звено, без которого цепочка рассыплется. С одной стороны, индивидуум несет личную ответственность за определенный сектор общего материала, изучив который досконально сам, он должен передать знания всей команде, он составляющая общего результата; с другой стороны, по этой же причине, группа заинтересована в успешности каждого. Это взаимная заинтересованность является мощным мотивационным фактором.

Проектная и исследовательская деятельности личностно ориентированы, так как позволяют индивидуально выбрать наиболее интересный материал, что обеспечивает повышение активности и мотивации. В процессе работы учащийся приобретает навыки анализа, синтеза, отбора важной информации, умения делать выводы и заключения. Реализуется возможность практического применения языковых знаний, с одной стороны, и межпредметных – с другой. И проектная, и исследовательская деятельности ориентированы на самостоятельную работу учащихся.

Механизмы реализации методик очень схожи. Однако есть одно существенное различие: в проектной методике существует планирование процесса создания продукта, и он предсказуем, так как изначально цель и условия обозначаются учителем. В исследовательской деятельности результат может быть даже отрицательным: никогда не знаешь, куда она приведет. В исследовании обязательно наличие проблемы, гипотезы, эксперимента.

Суть кейс-технологии (Case-study) в анализе реальных ситуаций. Учащимся предлагается жизненная ситуация, которая включает какую-либо практическую проблему, требующую для решения актуализации определенного комплекса знаний. При этом сама проблема не имеет единого решения. Актуальность метода заключается в том, что теоретические знания максимально переплетаются с практикой, что обеспечивается деятельностным подходом, лежащим в основе кейс-технологии.

Современный успешный учащийся II и III ступени должен уметь анализировать, синтезировать, оценивать информацию. Для развития этих навыков наиболее эффективна технология критического мышления, предполагающая выработку умения правильно принимать информацию, распреде-

лять ее по степени новизны и значимости, интерпретировать, оформлять графически, систематизировать и обобщать. Таким образом, вырабатывается умение критически мыслить.

Именно критическое мышление и обучение в сотрудничестве легли в основу такой прогрессивной технологии, как сингапурская методика – набор структур, комбинируя которые, как мозаику, учитель моделирует урок. Всего структур около 250, однако основных 13. Учащиеся разбиты в группы по четыре человека, где обучение проходит по четырем направлениям: учащийся – материал (формирование навыков самостоятельной работы), парная работа (либо с «партнером по плечу», либо с «партнером по лицу»), работа в микрогруппе (четверке) и работа всей группой (командой). Сингапурская методика строится на обучении в сотрудничестве, суть которого – добыть и проработать свою часть материала настолько хорошо, чтобы быть способным правильно донести ее товарищам по команде, и, в свою очередь, приняв информацию от остальных членов команды, способствовать созданию в группе нового продукта. Для реализации группового сотрудничества данная методика предлагает широкий выбор структур.

Тимбилдинг (работа в четверке) представляет набор структур, предназначенных для сплочения команды, поднятия командного духа, когда микрогруппа зашла в тупик. Учащиеся познают на практике, что от того, насколько правильно налажена работа коллектива, насколько силен в нем командный дух и взаимовыручка, будет зависеть успех выполнения задачи.

В группе, где находятся «партнеры по лицу» и «партнеры по плечу», хорошо зарекомендовали себя такие структуры, как «Джот Тотс», «Зум Ин», «Коннект-Экстенд-Челэндж», «Пайс», «Сингл Раунд Робин», «Континиус Раунд Робин», «Таймд Раунд Робин», «Финк-Райт-Раунд Робин», «Ол Райт Раунд Робин», «Модель Фрейер», «Раунд Тэйбл», «Фо Бокс Синектис Ревью», «Эй Ар Гайд», «Клок Баддис».

Работа в группах предоставляет равные возможности ее участникам, а сменный состав обеспечивает гибкость общения, возможность услышать разные точки зрения. Таким образом, хорошо развивается устная речь, коммуникация.

Для работы всего коллектива целиком сингапурская методика предлагает структуры «Тэйк Оф-Тач Даун», «Сте Зе Класс», «Микс Пэа Шэа», «Микс Фриз Груп», «Инсайд-Аутсайд Сёкл». При применении вышеуказанных структур учащиеся двигаются по классу, зачастую под музыку, что является огромным преимуществом с точки зрения здоровьесбережения. Для парной работы подходят «Куиз-Куиз-Трэйд», «Релли Робин», «Релли Тэйбл», «Сималтениус Релли Тэйбл», «Таймд Пэа Шэа», а для индивидуальной – «Конэрс», «Тик-Тэк-Тоу».

Применение всех вышеперечисленных технологий позволяет добиваться максимального результата при работе с обучающимися на II и III ступенях общего среднего образования.

АВТОНОМИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРОЦЕСС САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современная тенденция к формированию единого мирового информационного пространства привела к увеличению информационных потоков и межкультурных контактов, что потребовало от человека умений самостоятельно извлекать необходимую информацию из устных и письменных иноязычных текстов, обрабатывать ее и оценивать, самостоятельно приобретать знания и организовывать свою познавательную деятельность. Увеличение доли самостоятельной работы с различными видами информации на иностранном языке и доступ к открытым образовательным ресурсам в Интернете отразились на требованиях к качеству подготовки обучающихся в учреждениях общего среднего образования. Сегодня обучение иностранным языкам предусматривает формирование активной поликультурной личности, готовой не только к межкультурному общению, но и к самоорганизации своей учебной деятельности, автономному расширению своего образовательного потенциала. Самостоятельная деятельность обучающихся должна быть направлена на а) учебную цель овладения умениями, входящими в иноязычную коммуникативную компетенцию; б) непрерывное саморазвитие универсальных умений взаимодействовать с представителями иных культур и адекватно интерпретировать получаемую информацию; в) познание мира и самого себя в процессе учения.

В настоящее время самостоятельная работа рассматривается как средство вовлечения обучающихся в *самостоятельную учебно-познавательную деятельность* (СУПД), т.е. внутренне мотивированную деятельность, в которой субъект самостоятельно планирует и осуществляет способы достижения целей, самоконтроль и коррекцию данных способов и полученных результатов. Для СУПД характерны все отличительные черты деятельности: наличие цели; внутренняя мотивация на выполнение этой деятельности и выражение собственных мыслей и чувств средствами иностранного языка; план и структура действий, возможность изменить процесс или скорректировать результат. Для осуществления СУПД необходимы следующие условия (И. А. Зимняя, 2009): высокий уровень а) самосознания, б) самодисциплины, в) личной ответственности за результат, г) удовлетворение потребности в самосовершенствовании и самопознании.

СУПД является условием формирования *учебно-познавательной компетенции*, которая предусматривает осведомленность обучающихся о способах и приемах самостоятельной организации познавательной деятельности по изучению языков и культур, совокупность общих и специальных учебных умений самостоятельной деятельности, опыт их использования. Овладение обучающимися учебно-познавательными стратегиями происходит в процессе их использования под влиянием целенаправленных, система-

тических усилий преподавателя. В научной литературе предлагается следующая последовательность действий преподавателя по ознакомлению обучающихся с возможным репертуаром учебно-познавательных стратегий (А. D. Cohen, 2011):

1) обратить внимание обучающихся на уже используемые ими стратегии с помощью памяток или списка стратегий;

2) продемонстрировать новые стратегии, позволяющие реализовать поставленные цели;

3) создать условия для использования новых стратегий в индивидуальной, парной или групповой самостоятельной работе;

4) организовать рефлексию и самооценку использованных стратегий с помощью журналов самооценки или блогов;

5) постепенно исключать памятки и другие опоры, демонстрирующие последовательность применения разных стратегий в процессе овладения иностранным языком;

6) организовывать обсуждение эффективности использования тех или иных стратегий и определения новых целей.

Приобретая опыт использования учебно-познавательных стратегий, обучающиеся постепенно продвигаются ко все большей учебной автономии, которая проявляется в способности и готовности обучающихся ставить цели в овладении иностранным языком и культурой страны изучаемого языка, определять содержание и последовательность своей СУПД, планировать способы познавательной деятельности, самостоятельно выбирать стратегии реализации целей, осуществлять рефлексию, самоконтроль и самооценку. Нарастание автономии сопровождается развитием общеучебных и специальных умений обучающихся. К общеучебным относятся умения планировать и распределять свое время, выделять главное и второстепенное, осуществлять контроль и самоконтроль самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Специальные умения касаются аспектов языка и видов речевой деятельности, например: умение составлять план высказывания в говорении, умение сопоставлять лексические и грамматические явления в родном и иностранном языках, редактировать свои письменные работы и т.д.

На наш взгляд, развитие автономии обучающихся должно осуществляться в трех направлениях: *метакогнитивном, когнитивном и личностном*. *Метакогнитивный* аспект автономии включает способность и готовность обучающихся самостоятельно применять метакогнитивные стратегии учения. Он является основополагающим для автономии обучающихся, которые должны научиться: 1) ставить свои собственные цели в овладении иностранным языком, 2) планировать способы достижения целей, проявлять ответственность и инициативу, 3) выбирать необходимые для достижения целей учебные материалы, 4) контролировать и корректировать процесс учения, выбирать свой режим работы, время и скорость, 5) осуществлять рефлексию, самоконтроль и самооценку. *Когнитивный* аспект автономии обучающихся заключается в их способности и готовности быть субъек-

том межкультурной коммуникации и самостоятельно применять когнитивные стратегии учения. Когнитивный аспект автономии направлен на развитие способности обучающихся к самостоятельной работе с языковым и речевым материалом путем использования собственных когнитивных стратегий учения и овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в различных ситуациях межкультурного общения. Личностный аспект автономии является вершиной личностного роста обучающихся и развития у них качеств поликультурной личности, он проявляется в потребности, способности и готовности продолжать самостоятельную подготовку к межкультурной коммуникации. Готовность обучающихся к продолжению изучения иностранного языка в течение всей жизни основывается на 1) приобретенном опыте самостоятельной учебно-познавательной деятельности, 2) осознании своей активной роли в процессе учения, 3) желании достигать поставленных целей, 4) понимании имеющихся индивидуальных способностей и возможностей, которые позволяют преодолевать появляющиеся трудности, 5) умении выбирать партнеров по общению.

Таким образом, автономия обучающихся представляет собой не столько продукт их учения, сколько постоянный процесс самосовершенствования в самостоятельной учебно-познавательной деятельности, где сначала преподаватель определяет цели и способы их достижения, а затем это делает сам субъект учения. Первым шагом к развитию автономии становится осознание того, что успех в учебе зависит прежде всего от самого обучающегося, а не кого-то другого. Принятие обучающимся ответственности на себя ведет к системному подходу к учению, к размышлению над способами, помогающими ему добиться высоких показателей в овладении иностранным языком. Рост внутренней мотивации к учению и умений рефлексии увеличивает эффективность самоорганизации и самоуправления учебной деятельностью, что положительно сказывается на развитии умений речевой деятельности на иностранном языке. В свою очередь, более высокий уровень достижений укрепляет внутреннюю мотивацию и способствует дальнейшему развитию автономии обучающегося, переносу приобретенных на занятиях умений и знаний на самостоятельную работу по овладению иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенциями.

Круглый стол
«ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ
ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
ПУТИ, СПОСОБЫ И ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ»

Т. А. Базаревская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Сегодня мы можем наблюдать невероятный рост использования компьютерных и мобильных технологий, а также Интернета, распространение которых, дает нам большие возможности для их внедрения в образовательный процесс.

Мобильное обучение (M-learning) – это относительно новая технология, позволяющая углубить обучение иностранного языка, так как мобильный телефон – это мультимедийное устройство, с помощью которого учащиеся могут скачивать, загружать текст, слушать аудио и смотреть видео. Сегодня доступно большое количество мобильных приложений, дающих нам возможность мотивировать студентов к углубленному изучению языка.

Преимущества мобильного обучения заключаются в следующем:

доступность (обучение может происходить в любом месте: дома, в транспорте, на прогулке и т.д.);

1) разнообразие форм и видов работы (приложения предлагают широкий спектр работы – от игр, квизов, тестов, видеороликов, до подкастов и мини-сериалов);

2) индивидуализация обучения (возможность выбрать приложение согласно целям, языковому уровню и интересам);

3) отсутствие затрат (большинство приложений скачиваются совершенно бесплатно и многие работают оффлайн, т.е. не требуют доступа к Интернету).

Чтобы рассмотреть подробнее возможности мобильных приложений и их реализацию в организации внеаудиторной работы студентов, мы проанализировали приложения, которые были разработаны Британским Советом. Данные приложения помогают совершенствовать произносительные, грамматические и лексические навыки, а также навыки аудирования.

Источником примеров послужили приложения с аудио- и видеоматериалами разной тематики. Чаще это проблемы страноведческого характера, ситуации из повседневной жизни, но в свободное время студенты могут посмотреть видео на такие темы, как экология, музыка, искусство, технологии, многие из которых совпадают с тематикой дисциплины «Практика устной и письменной речи».

В результате изучения данных приложений отметим следующие аспекты:

1) распределение материала в зависимости от уровня владения языком;

2) наличие скрипта, который можно скрывать;

3) возможность посмотреть дефиницию слов во встроенном словаре;

4) возможность регулировать скорость воспроизведения как аудио-, так и видеоматериалов;

5) наличие встроенных упражнений, которые помогают прорабатывать материал. В основном, упражнения подразделяются на подстановочные и дифференцировочные.

Таким образом, использование мобильных приложений для организации самостоятельной работы будет способствовать формированию автономии и индивидуальной образовательной стратегии студента. Разнообразие форм и видов работы технологии позволит подобрать материал, соответствующий потребностям учащихся и уровню владения языком, что отвечает целям самостоятельной внеаудиторной работы.

Т. Н. Барановская

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К АСПЕКТНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Профессора МГУ В. А. Ситаров и В. А. Грачев в своей статье «Персонализация обучения: требования к содержанию образования» остро ставят вопрос о новых технологиях образования: «В наши дни (как никогда) актуальной становится задача возвращения знания (уже на новом витке цивилизованного движения) в лоно первичного целостного постижения мира, человека и того места, которое он в нем занимает. Содержание образования должно стать источником универсальных общечеловеческих знаний и смыслов, ведущих обучаемого к целостному миропониманию и нравственному самостроительству» (Alma mater, 2010, № 8).

Авторы статьи, рассматривая принципы, на которых должно строиться образование сегодня, на первое место ставят принцип обобщенности и фундаментальности. Содержание образования необходимо сориентировать на развитие эрудиции учащихся; понимание основ мироздания, формирование целостного системного мировоззрения. Сам по себе этот принцип отвечает онтологической сути постижения человека, присущей ему способности «схватывать» общее раньше частного. Именно он лежит в основе интегрированного подхода в обучении.

Основателем интегрированного обучения считается американский ученый и педагог Д. Дьюи, который разработал эту программу в начале XX в.

Понятие *интеграция* не ново. Прогрессивные педагоги разных эпох и стран (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский) подчеркивали важность взаимосвязи между учебными предметами для отражения целостной картины природы в сознании обучаемого, для создания истинной системы знаний и правильного миропонимания, а также необходимость обобщенного познания и целостности познавательного процесса.

Цель и задача интегрированного подхода заключаются в формировании творческой личности, а объединение материала разных предметов позволяет осуществить одну из главных мыслительных операций: перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию. В результате развиваются практические навыки применения теоретического материала, улучшается целостность восприятия мира учащимися, повышается их качество знаний по предмету. Реализация интегрированного подхода создает условия для повышения интереса к предмету, всестороннего развития творческого потенциала учащихся, становления духовной культуры личности.

Иностранный язык обладает широким диапазоном межпредметных связей. Содержание тематики общения на иностранном языке тесно связано с такими предметами, как география, литература, психология и т.д. Это дает возможность пробудить познавательные интересы учащихся, показывая, как знания отдельных дисциплин можно использовать для изучения иностранных языков.

В наши дни происходит обновление образовательных стандартов, которые должны соответствовать требованиям европейского пространства высшего образования. Для этого в образовательной системе высшей школы ряд дисциплин был переведен в режим аспектного преподавания.

Деление на аспекты, с одной стороны, позволяет выделить равное время на изучение каждого из них, уделив каждому должное внимание; с другой стороны, может неоднозначно влиять на формирование обобщенного и целостного знания по иностранному языку. Данное утверждение в меньшей мере касается таких аспектов, как практика языка, лингвострановедение, где интегрированный подход реализуется в полной мере. Одновременно практика показывает, что такие дисциплины, как фонетика, грамматика, требуют особого внимания. Выделение данных дисциплин в отдельный предмет зачастую приводит к тому, что усилия, направленные на формирование навыков и умений по данным аспектам, не имеют ожидаемого результата. Следовательно, необходимо пересмотреть подход к составлению программ по данным дисциплинам, активно использовать инновационные технологии, вводить на занятиях элементы других аспектов с целью формирования обобщенного познания и соблюдения принципа целостности познавательного процесса.

Исходя из того, что интеграция предметов – одна из перспективных тенденций современного образования, необходимо внедрять интегрированный подход в учебную деятельность.

Е. В. Беланович

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЗАЛОГ
УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ
И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
(на примере раздела «Туризм» в рамках занятий по дисциплине
«Практикум по культуре речевого общения»)**

Увеличение количества часов на самостоятельную работу учащихся требует пересмотра структуры учебного процесса и поиска новых форм ее реализации. Данный вид работы заставляет учащегося быть в постоянном поиске интересной и полезной информации, что в свою очередь способствует его самообразованию и саморазвитию. Чем выше уровень сформированных у студентов межкультурных и иноязычных компетенций, тем легче им будет интегрироваться в профессиональную деятельность. Самостоятельная работа должна быть организована с учетом планирования, учебно-методического обеспечения и системного контроля.

Подготовка студентов 4 и 5 курсов факультета межкультурных коммуникаций и переводческого факультета в области иностранного языка осуществляется в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения». На занятиях используются когнитивно-коммуникативный и компетентностный подходы, направленные на

- формирование у студентов способности к поиску, анализу и обобщению информации;
- владение навыками говорения;
- активное использование современных информационных ресурсов и технологий.

Реализация учебного процесса в рамках обозначенных подходов включает в себя методические приемы в виде заданий коммуникативного характера дискуссионной и креативной направленности. Интерактивные методы в виде групповых проектов, игр, дискуссий способствуют успешной реализации потенциала английского языка для развития профессиональной компетентности студентов.

Основным компонентом дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» в рамках заданной темы является побуждение студентов к речевой деятельности по широкому спектру вопросов, связанных, например, с тенденциями и принципами развития туристских услуг в разных странах, основами экскурсоведения, профессиональным этикетом, организацией туризма и др., что составляет основу специализации «Международный туризм» на 4 курсе факультета межкультурных коммуникаций.

Учебное пособие «Tourism» (R. Walker и K. Harding) состоит из двенадцати разделов, отражающих специфику туристического бизнеса: мотивацию туристов в зависимости от их предпочтений, предоставление необходимой информации о культуре и особенностях проживания, поведения и развлечения в разных странах и др. Студенты изучают различные направления туризма: исторический, архитектурный, сельскохозяйственный, бизнес-туризм; знакомятся с праздничными мероприятиями, организуемыми в разных странах; изучают особенности форм отдыха с учетом мотиваций, времени года, а также возрастных и социальных характеристик. В пособии представлен обширный материал по профессиям и подготовке специалистов, обслуживающих туристическую индустрию (гид, аниматор как для детей, так и для взрослых, обслуживающий персонал отеля и т.д.), который позволяет студентам оценить культурное наследие той или иной страны.

Существенную роль играет профессиональная направленность используемых материалов, позволяющих узнать традиции и эволюцию наиболее активно развивающихся видов туризма. Знакомство с аутентичными материалами расширяет кругозор студентов о жизни страны изучаемого языка, ее культурологической составляющей и способствует развитию лингвистической и социокультурной компетенций.

На занятиях по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения» студентам предлагается следующий алгоритм работы:

- выявление идеи текстов и детальное раскрытие их содержания, осуществляемые под руководством преподавателя;

- определение специальных терминов и понятий;
- дискуссия, требующая привлечения полученных из текстов знаний по изучаемому вопросу;
- подготовка проектов, предполагающая планирование, эффективный обмен знаниями между студентами и текущую координацию работы преподавателем.

Последний этап как раз-таки и представляет собой внеаудиторную работу студентов, направленную на создание собственного продукта – проекта, самостоятельно либо в группах. Здесь проявляются личные интересы, индивидуальность, инициатива и творческий подход. Основной целью проектов является формирование у студентов профессиональных, организаторских, лидерских, аналитических и, конечно, лингвистических компетенций, необходимых для их дальнейшей успешной карьеры в различных сферах деятельности.

При проверке самостоятельной работы на занятии преподавателю важно создать атмосферу заинтересованности, в которой студенту будет легко раскрыться, реализовать свои возможности, способности и творческий потенциал, а самое главное – сформулировать свое собственное мнение по тому или иному вопросу. При этом преподаватель должен учитывать разный уровень знаний и умений студентов, давать посильные задания, используя индивидуальный подход.

Критическое мышление, анализ и систематизация составляют основу эффективного обучения вне зависимости от изучаемой дисциплины и невозможны без устойчивой мотивации. Преподавателю необходимо постоянно стимулировать интерес к возникающей проблеме и стремление к саморазвитию. Тогда и студентам придет осознание того, что уровень освоения содержания курса позволит им применить полученные в ходе обучения знания в реальной профессиональной деятельности и станет залогом их успешного карьерного роста.

Предлагаемая технология обучения английскому языку в рамках компетентностного подхода, а также свобода исследовательского поиска не только способствуют формированию иноязычной речевой компетенции, но и позволяют превратить современного студента в активного участника образовательного процесса, способного решать профессиональные задачи.

А. В. Боброва

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ДЛЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ПЕРЕВОДА ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ШВЕДСКИЙ)»

Существует ряд переводческих электронных ресурсов, разработанных для шведского языка, которые дают много возможностей для поиска значения слов и выражений, определения контекстуального употребления слов, предоставляют информацию о частотности слов и выражений, а также текстовые, лексические и терминологические банки.

Одним из таких электронных ресурсов является лингвистический банк шведского языка Språkbanken <https://spraakbanken.gu.se>, разработанный на базе гуманитарного факультета университета Гётеборга. Основная задача лингвистического банка – сбор, обработка и хранение текстов на шведском языке, а также предоставление лингвистических данных, извлеченных из текстов, в открытый доступ для использования учеными, преподавателями и всеми, кто интересуется вопросами лингвистики.

Большинство текстов в этом банке представляют собой современную шведскую периодику и художественную литературу, но в настоящее время он также интенсивно пополняется текстами других жанров и периодов, и скоро в нем можно будет найти материалы, относящиеся ко всем периодам письменного шведского языка.

Текстовые и лингвистические данные Språkbanken представлены в форме так наз. *konkordanser* (регистров), доступ к которым осуществляется через поисковой интерфейс <https://spraakbanken.gu.se/korp>. Регистр – это перечень цитат и выдержек из различных источников, в которых встречается какое-либо слово. С его помощью можно увидеть, в каких сочетаниях и контекстах носители шведского языка используют ту или иную лексему.

Примером задания для внеаудиторной учебной работы студентов с Språkbanken может быть контекстуальный анализ употребления той или иной многозначной лексики, например, глагола *att hålla*, имеющего значения ‘держать’, ‘проводить’, ‘организовывать’.

Е. И. Будникова

ИНТЕРНЕТ-ФОРУМ КАК ФОРМА ВНЕАУДИТОРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Форум как обмен мнениями между членами некоторого сообщества в Интернете является в то же время интересной формой организации самостоятельной работы студентов по речевым дисциплинам иностранного языка. При этом, однако, учебный форум отличается от его прототипа в естественной ситуации несколькими параметрами. Во-первых, высказывания студентов в рамках интернет-форума должны быть оценены преподавателем, а следовательно, иметь достаточный объем. Поэтому на участников учебного форума, кроме требования придерживаться нормативной лексики и установленной тематики, налагается дополнительное условие – создать высказывание достаточного объема (например, 10–15 предложений). Во-вторых, если в реальной ситуации участники форума сами решают, читать им сообщения других или просто высказываться самим по теме, то в рамках учебного форума требование включать свое высказывание в контекст мини-сочинений других студентов становится приоритетным, поскольку целью такой формы работы студентов является развитие их коммуникативных навыков. Таким образом, каждый студент начинает свое высказывание по теме с того, что комментирует высказывание кого-либо из предыдущих студентов. Логично при этом, что первое сообщение в теме должно исходить от преподавателя-модератора форума, который задает ряд наводящих на размышления и дискуссию вопросов, выражает свою точку зрения на проблему и пр.

Методический эксперимент по использованию интернет-форума как формы организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (английский)» (на онлайн-платформе Moodle, версия для МГЛУ¹), проведенный на 3 курсе факультета китайского языка и культуры в двух группах (всего 25 человек), позволил сделать следующие выводы.

Несомненным достоинством этого вида внеаудиторной работы является моделирование реальной ситуации письменного общения, что редко создается в рамках аудиторных занятий по данной дисциплине, которые нацелены скорее на развитие навыков устной коммуникации. Зачастую студенты как участники форума демонстрируют заинтересованность в предложенной теме, раскрывают ее новые аспекты, приводят новые примеры, спорят и т.д., что развивает их речевые навыки и умения доказать свою точку зрения.

Кроме того, большинство студентов, принимавших участие в эксперименте, отметили такой вид деятельности как интересный и необычный, что говорит о высоком мотивирующем потенциале форума.

Вместе с тем почти половина опрошенных высказалась против данной формы самостоятельной работы студентов как единственной. В качестве первой причины этого они указывали «сложность высказать свою мысль по проблеме, если похожую идею уже высказал другой». Другими словами, форум вызывает трудности при слабой проработке навыков перефразирования и не достаточно обширном словарном запасе студентов. Второй причиной неудовлетворенности студентов форумом является «привычка проходить тесты» и нежелание выполнять творческие задания, поскольку на них требуется больше времени.

Использование интернет-форума как формы организации самостоятельной работы студентов наиболее целесообразно не отдельно, а в качестве одного из этапов индивидуальной проработки некоторой темы. Первым этапом должна быть работа с текстом по данной теме и выполнение упражнений с ключами для закрепления лексического материала. На втором этапе осуществляется контроль усвоения лексики с помощью интерактивного теста (например, на базе программы Ispring или указанного выше ресурса Moodle) и интернет-форума как площадки для публикации своих рассуждений по теме и прочитанным текстам. Наконец, тема, проработанная самостоятельно, включается в список экзаменационных вопросов, что усиливает мотивацию студентов к ее эффективному усвоению.

Д. С. Воропай

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ГРАММАТИКЕ ПРИ ПОМОЩИ САЙТА LINOIT.COM

Самостоятельная работа студентов – это способ динамичного, целенаправленного приобретения ими новых знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателя, у которого на занятии зачастую

¹ <http://moodle.mslu.by/>

ограничены возможности для проведения индивидуальной работы с каждым студентом. Выход из этого положения – внеаудиторная работа со студентами, проводимая в разной форме, но в последнее время большую популярность приобретает применение современных веб-сервисов. При помощи персонального компьютера, который может использоваться на всех этапах процесса обучения иностранному языку, активизируется не только познавательная деятельность обучающихся, но и создаются условия для их индивидуальной работы.

Современные веб-сервисы предоставляют широкие возможности для внеаудиторной работы студентов. Одним из них является сайт Linoit. Он представляет собой виртуальную онлайн-доску совместного использования, с помощью которой создаются холсты или полотна, куда крепятся листы-стикеры. Существует возможность не только размещения текста, но и изображений, видеофрагментов, документов различного формата, а также обмена ими.

Данный веб-ресурс является полезной площадкой для организации внеаудиторной деятельности по такому предмету, как практическая грамматика второго иностранного языка (английский), так как его можно использовать, как для введения и отработки нового материала, так и для закрепления уже изученного. Для введения и отработки нового грамматического материала возможно применение видео, которое можно закрепить на полотне. С его помощью студенты изучают новое грамматическое явление/правило, а затем конспектируют, строят схему его употребления и составляют свои собственные примеры, опираясь на изученную информацию. Одним из преимуществ данного способа будет возможность неоднократного просмотра видео. Также студентам предоставляется доступ к упражнениям на отработку освоенного материала (в виде ссылки либо текстового документа, которые также можно закрепить на самом полотне). Таким образом, вся необходимая информация находится в одном месте, что позволяет целостно и последовательно организовать самостоятельную деятельность студентов. С целью закрепления пройденного грамматического материала студентам предлагается написать историю, составить диалог с употреблением как можно большего количества примеров из изученной темы (например, модальные глаголы). Так осуществляется продуктивная деятельность обучающихся. Кроме того, полотно находится в открытом доступе, все студенты группы имеют возможность прочитать историю, а также прокомментировать ее. Подобным образом стимулируется общение студентов на иностранном языке, которое протекает в более естественной среде, чем на занятии в аудитории.

На практике данный сайт зарекомендовал себя как надежная интернет-платформа, позволяющая не только организовать, но и осуществить внеаудиторную работу студентов по предмету «Практическая грамматика второго иностранного языка (английский)». Работа с виртуальной онлайн-доской совместного использования Linoit способствует воспитанию самостоятельного мышления, стимулирует развитие творческих и профессиональных качеств студента, таких как способность к самоорганизации и самодисциплине.

С. Л. Гриц

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Одним из важных приоритетов высшего образования является развитие человека социально активного, мыслящего, способного иметь субъективную позицию, актуализировать свой личностный потенциал, быть плодотворным для духовного роста. Именно сегодня в образовании остро стоит вопрос о повышении роли самостоятельной учебно-познавательной, творческой деятельности студентов, когда они не только усваивают знания, но и способны находить их самостоятельно, используя весь арсенал средств обучения. Выделяют три уровня творческой компетентности студента.

1. Уровень мотивационной готовности к творческой деятельности (репродуктивный). На этом уровне у студента возникает побуждение к непосредственной реализации потребности достижения успеха, саморазвития. Данная потребность является не совсем осознанной. Студент опирается на готовые образцы, повторяет выработанные способы деятельности. Ему еще не удается выстраивать систему творческих задач и добиваться их реализации. Однако потребность нестандартно взглянуть на ситуацию уже формируется.

2. Рефлекторно-репродуктивный уровень (полутворческий). Мотивация к достижению успеха в выполняемой деятельности в основном сформирована. Студент осознает потребность в познании и самосовершенствовании. Он проявляет умение анализировать свои действия, оценивать степень эффективности используемых приемов. Однако недостаточно высокий уровень профессиональных знаний и педагогической эрудиции не всегда позволяет ему осуществить задуманное.

3. Интегративно-творческий уровень. На данном уровне студент осмысливает творчество как одну из главных ценностей педагогической деятельности. Он уверенно действует в ситуациях неопределенности, принимает нестандартные решения. На творческом уровне студент способен адекватно оценивать собственную деятельность, совершенствуя и заново выстраивая ее.

Многие ученые показывают, что творческой деятельности можно и необходимо обучать. Как известно, в педагогической деятельности значимое место занимают «рутинные» элементы. Однако в ней есть место и для творческой деятельности, которая чаще всего реализуется на основе педагогической импровизации. Е. П. Ильин отмечает, что противоречие между стремлением к творчеству и невозможностью его осуществления при недостаточно сформированной компетентности относится к разряду трудно разрешимых. Компетентность находится в вероятностных отношениях с креативностью. Их связь тесная, но неоднозначная. С одной стороны, чем больше человек знает и умеет, тем более разнообразными подходами он владеет при решении новых задач. С другой стороны, знания могут ограничивать стремление человека к разрушению стереотипных моделей, к поиску новых путей.

Исследовательская деятельность приобретает для студента известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности. Развитию творческих качеств личности студента способствуют проблемные интерактивные задания. Например, в самостоятельной работе по созданию видео по предложенным темам можно наблюдать повышение уровня творчества обучающихся. Это могут быть видео:

- 1) в которые вкраплены презентации на заданные ситуации;
- 2) с участием самих студентов;
- 3) с новым озвучиванием на английском языке русскоязычных передач и т.д.

Эти виды видео доказывают мысль о разнообразии подходов студентов к ситуациям. Студент может найти новую модель решения поставленной задачи.

Формируя творческую компетентность, мы получаем новый взгляд и новое решение на предложенную ситуацию, которую студенты способны по-разному представлять.

А. О. Гурская

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ГРАММАТИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ «FLIPPED CLASSROOM»

Основная задача преподавания иностранных языков сегодня – это обучение функциональной стороне иностранного языка и его практическое применение. Концепция автономии студента получает большее распространение, а роль преподавателя в обучении заключается в помощи и контроле над самостоятельной работой студента. В связи с этим целесообразным представляется использование в сфере высшего образования инновационных моделей обучения, одной из которых является модель «flipped classroom», или «перевернутый класс».

«Flipped classroom» – это модель организации образовательного процесса, в рамках которой студенты самостоятельно анализируют и оценивают базовые научно-теоретические данные по изучаемой теме, а затем в аудитории решают задачи проблемного характера. Подход предварительной онлайн-поддачи материала высвобождает аудиторные часы, которые задействуются для более тщательной проработки и закрепления учебного материала при личном контакте на занятиях. Использование информационных носителей позволяет студентам полностью контролировать ход ознакомления с новым материалом: они могут прорабатывать его в своем собственном темпе. К тому же материал, который можно просматривать более одного раза, иногда действительно помогает тем, для кого иностранный язык является вторым, и восприятие информации с первого раза происходит не сразу. При работе в таком режиме возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется развитие его активности, ответственности и самоорганизации.

Преимуществами модели «перевернутый класс» являются возможность студентов спокойно просматривать задание, делать паузу или повторять нужный фрагмент; отсутствующие на парах могут также изучать материал и не отставать от остальных; если учащийся что-то забыл, он всегда может обратиться к исходному файлу; учащиеся приходят на занятие с уже подготовленным материалом. К недостаткам модели можно отнести тот факт, что студент не может непосредственно задавать вопрос преподавателю; не каждый студент выполняет домашнее задание; студенты, которые не посмотрели обучающий фильм, не смогут полноценно работать на занятии; у преподавателя появляется дополнительная нагрузка, так как приходится делать много разнообразных и интересных обучающих материалов.

Модель «перевернутого класса» при обучении грамматике позволяет использовать аудиторное занятие на все сто процентов, а также дает возможность для выполнения не только репродуктивных упражнений, но и на работу с коммуникативными ситуациями, которые служат как для закрепления грамматических явлений, так и для совершенствования лексических навыков и умений обучающихся.

Применение модели «flipped classroom» в рамках преподавания грамматики второго иностранного языка (английский) на 3 курсе показало, что успеваемость обучающихся, количество отработываемого материала, уровень осознанности и способность учащихся самостоятельно комментировать грамматические явления повысились. В то же время применению модели сопутствовали такие трудности, как необходимость преподавателя полагаться на самостоятельность и обязательность студентов; различный уровень понимания материала ввиду особенностей усвоения информации студентами; некоторым учащимся было трудно привыкнуть к такому построению занятий.

Таким образом, модель «перевернутого класса» предполагает изменение роли преподавателя, который становится посредником между студентом и изучаемый материал, и роли студентов, многие из которых привыкли быть пассивными участниками в процессе обучения и получать все в готовом виде. Она возлагает большую ответственность за обучение на плечи студентов, давая им стимул для эксперимента и развивая их навыки самостоятельной работы, дисциплинированность. При перевернутом обучении у хорошо успевающих студентов есть возможность углубить свои знания, а отстающие получают гораздо больше возможностей наверстать упущенное. Кроме того, использование планшетов, смартфонов и других гаджетов становится естественным, а при перевернутом обучении изучаемый материал всегда будет «под рукой». Конечно, данная модель требует от преподавателя больших усилий для составления презентаций или видео, переработки программы, поиску дополнительных упражнений, а также доверия к студентам и их сознательности. Однако актуальность изменений традиционных подходов к обучению иностранным языкам, важность и взаимозависимость реализации автономии и организации управляемой самостоятельной работы студентов позволяет нам обратить внимание на систему «flipped classroom».

И. А. Жукова

РОЛЬ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКИЙ)

В последние годы специалисты в области теории и практики обучения иностранным языкам несколько отошли от поиска оптимального метода обучения, сконцентрировавшись на том, насколько успешно и эффективно сами обучающиеся достигают своих целей. Это повлекло за собой исследования, направленные, с одной стороны, на изучение особенностей взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, а с другой – на анализ когнитивных процессов, а также стратегий, которые обучаемые используют в ходе овладения иностранными языками.

Во внеаудиторной работе студентов по овладению вторым иностранным языком учебно-познавательные стратегии имеют когнитивную либо социально-аффективную основу и должны быть направлены на организацию, реализацию и мониторинг своей учебной деятельности. При этом они могут влиять как на выполнение более простых задач, например, поиск и структурирование информации, так и на осуществление более сложных видов деятельности, в частности, решение коммуникативной задачи или презентацию устного высказывания. В большинстве определений учебно-познавательные стратегии рассматриваются как взаимосвязанные, планируемые и употребляемые намеренно способы внеаудиторной деятельности, направленные на эффективное решение конкретных познавательных задач и учение в целом.

В связи с различным характером этих способов, что обусловлено видами деятельности, потребностями студентов, их индивидуально-психологическими особенностями, в научной методической литературе предлагаются разные классификации данных стратегий. На основе анализа содержания учебной деятельности и внеаудиторной работы студентов, изучающих второй иностранный язык, определены и систематизированы основные учебно-познавательные стратегии, которые включают в себя когнитивные, метакогнитивные и социально-аффективные стратегии.

Когнитивные стратегии способствуют овладению основными мыслительными операциями, позволяющими накапливать языковой и речевой опыт, помогают осуществлению плана ментальных действий и тем самым обеспечивают общие процессы познавательной, речемыслительной деятельности, направленной на достижение коммуникативной цели.

Использование метакогнитивных стратегий обеспечивает развитие у студентов умения постановки целей, планирование, контроль и самооценку, что дает им возможность осознавать свой опыт внеаудиторной учебной деятельности и переносить сформированные способы действия и умения на новые учебные или внеучебные ситуации, включая знания и умения, полученные при внеаудиторной работе на первом изучаемом иностранном языке.

Социально-аффективные стратегии, с одной стороны, содействуют взаимодействию между студентами в процессе совместного решения поставлен-

ных коммуникативных задач, что обеспечивает развитие способности к социальному взаимодействию, обмену опытом. С другой стороны, они направлены на создание благоприятного психологического климата и снижение стресса в процессе внеаудиторной деятельности.

Для того чтобы овладеть учебно-познавательными стратегиями во внеаудиторной работе, студентам необходима помощь преподавателя, так как именно он выбирает вид деятельности и форму работы и организует ее в соответствии со следующими принципами: коммуникативной активности студентов; учета уровня языковой подготовки студентов; сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы; активного взаимодействия студентов в процессе внеаудиторной работы и систематичности.

Таким образом, применение учебно-познавательных стратегий необходимо для осуществления внеаудиторной работы, что способствует росту внутренней мотивации студентов к изучению второго иностранного языка, умению самоорганизации и самоуправлению учебной деятельностью, переносу приобретенных знаний и умений на работу с иноязычным материалом, а также является одной из форм оптимизации самостоятельной работы студентов в профильном вузе.

А. Д. Качан

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современных условиях возрастающая тенденция к более интенсивному использованию внеаудиторной работы объясняется тем, что постоянный дефицит учебного времени, испытываемый учреждениями высшего образования при реализации новых образовательных программ, побуждает преподавателей уделять больше внимания внеаудиторной работе со студентами.

Основная задача преподавания иностранных языков сегодня – это обучение функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение. Все большее распространение получает концепция автономии студента, в основе которой лежит способность студента к самостоятельному обучению, критическому мышлению, автономному принятию решений и выполнению действий. Роль преподавателя в нем заключается в помощи и контроле над самостоятельной работой студента.

Таким образом, под термином «самостоятельная работа» подразумевается организованная преподавателем активная деятельность студентов, направленная на выполнение поставленной цели, осуществляемая без непосредственного руководства преподавателя. Главной целью самостоятельной работы студента является подготовка специалиста с высшим образованием и сформированными профессиональными компетенциями.

Самостоятельная работа имеет огромный дидактический потенциал, так как благодаря этой деятельности происходит не только усвоение учебного материала, но и его расширение, формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени. Обучающийся учится выделять

основные познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля над правильностью решения поставленной задачи/задач, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний.

В условиях мобильности и динамичности современного общества, быстрого обновления информации и технологий способность к самообразованию становится неотъемлемым компонентом специалиста. Таким образом, самостоятельная работа является определенной реакцией современной системы образования на информационные преобразования. Поэтому самостоятельность является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности специалиста, основы которой закладываются в процессе непосредственного обучения в учреждении высшего образования.

Самостоятельная работа не только способствует формированию профессиональной компетентности, но и обеспечивает процесс развития методической зрелости, навыков самоорганизации и самоконтроля образовательной деятельности, что является особенно важным для будущего специалиста.

Г. Л. Клещенко

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ

Интенсификация самостоятельной работы студентов – целый комплекс сложных и разнообразных вопросов. Первое, о чем следует подумать, – это о времени. Без этого нельзя серьезно говорить о самостоятельной работе, без которой невозможны занятия в университете, то есть для самостоятельной работы студента необходимо достаточно времени. Вторым вопросом, который в связи с этим возникает – каким должно быть соотношение между самостоятельной работой студента и работой под руководством преподавателя? Это соотношение представляется равным 1:2, то есть один час аудиторной работы требует подготовки в размере двух часов самостоятельной работы. В аудитории преподаватель объясняет новый материал, направляет мысль студента в нужное русло и проверяет заданное на дом. На это требуется, по крайней мере, в два раза меньше времени, чем разобраться в новом материале, запомнить его и т.д. В связи со сказанным возникает вопрос – сколько же времени должно затрачиваться на самостоятельную работу по второму иностранному языку? И. В. Рахманинов говорит, что в половину меньше, то есть час на час, так как, во-первых, второй язык легче изучать на основе первого, во-вторых, уже приобретен навык самостоятельной работы.

Правильная организация самостоятельной работы студентов при изучении второго иностранного языка особенно важна, так как количество часов, отведенных на изучение второго иностранного языка по плану, значительно меньше количества часов, выделенных на изучение основного языка. Следовательно, чтобы достигнуть хороших результатов, важно как можно эффективнее использовать время, предназначенное по плану для изучения этого предмета.

Существует много видов самостоятельной работы. Выбор того или иного вида зависит от той языковой деятельности, которой мы хотим обучить студентов, то есть устной речи, чтению, письму или аудированию. остано-

вима на упражнениях для самостоятельной работы, которые служат для развития устной речи и чтения на третьем курсе. Для того чтобы научить студентов пересказывать или рассказывать текст, нужны: 1) языковые упражнения (лексические, фонетические, грамматические), чтобы овладеть языковым материалом текста; 2) ряд упражнений логического порядка; 3) речевые упражнения. Выполнив весь этот комплекс упражнений, студент не будет испытывать затруднений в завершающем упражнении – пересказе текста.

Анализ перечисленных упражнений показывает, что все они могут быть выполнены студентами самостоятельно. В аудитории мы должны научить студента выполнять все указанные упражнения. Далее работа сведется к произнесению пересказа и исправлению допущенных ошибок, а также к его анализу и оценке. Наконец, этот пересказ будет упражнением в слушании для других студентов и т.д. Помня о том, что тренировка языкового материала на аудиторных занятиях должна носить в основном условно и подлинно речевой характер, мы должны подчинять этому и самостоятельную работу студентов в аудитории. Исходя из этих условий, заданиями для самостоятельной работы в аудитории могут быть лишь такие упражнения, которые предъявляют студентам языковой материал, предназначенный для организации беседы непосредственно после самостоятельной проработки материала.

При ознакомлении с материалом студенты используют дедуктивный способ, так как при самостоятельной работе на это уходит меньше времени. При такой организации самостоятельной работы студентов освобождается время в аудитории для выполнения продуктивных упражнений на применение материала в различных видах речевой деятельности. В аудитории осуществляется работа, которую студент не может выполнить без целенаправленного руководства преподавателя: то есть он обучает приемам работы с материалом, руководит речевой активностью студентов, организует применение материала в творческих упражнениях. Каждое аудиторное занятие строится на самостоятельно отработанном материале. Ситуации и темы по этому материалу предлагаются обучающимся непосредственно в аудитории.

Индивидуальные виды работы чередуются с фронтальными. Такое планирование аудиторных занятий позволяет активно загрузить более продвинутых обучающихся эффективными видами самостоятельной работы. Предпосылка для успешной самостоятельной работы вне аудитории – умение, знание того, как работать. Это означает, что правильная самостоятельная работа должна быть подготовлена предварительными занятиями под руководством преподавателя.

Д. В. Кольцова

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Главное в стратегической линии организации внеаудиторной работы студентов в университете заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности.

Иными словами, самостоятельная работа по иностранному языку – это форма учебной деятельности, при которой студенты меньше учат и больше учатся. Здесь проявляются индивидуальность, личностные интересы, активность, инициатива и творческий подход обучаемых. Кроме этого, самостоятельная работа способствует также развитию таких качеств конкурентоспособного специалиста, как коммуникабельность, мобильность, умение применять знания на практике, нацеленность на успех, самостоятельность и организованность.

Как всякий учебный процесс, организация СРС должна планироваться преподавателем и руководствоваться следующими дидактическими требованиями.

1. СРС нужно организовывать на всех этапах учебного процесса, в том числе в процессе усвоения нового материала. Необходимо обеспечить накопление студентами не только знаний, но и своего рода общих приемов, умений, навыков, способов умственного труда, посредством которого усваиваются иностранные языки.

2. Студентов необходимо делать активными участниками процесса познания, соблюдая при этом индивидуальный подход. Предлагаемый материал должен быть лично значимым для студенческой аудитории.

3. Для активизации умственной деятельности студенту надо давать задания, требующие сильного умственного напряжения, т.е. соответствовать уровню его интеллектуального развития и имеющемуся объему знаний.

4. При СРС необходимо использовать информационно-компьютерные технологии, что предоставит обучаемому разнообразные условия для реализации его потенциальных возможностей и наиболее полного удовлетворения личности в самореализации. Использование ИКТ в организации СРС перестраивает студентов на более активный режим деятельности, который способствует максимальному проявлению творческих способностей и создает предпосылки для успешного усвоения большего объема информации.

5. Для организации СРС по иностранному языку требуется: осознание студентами цели заданий, знание процедуры их выполнения, умения пользоваться средствами обучения, применять опоры и создавать их при подготовке задания, учет соответствующих дидактических условий.

Одна из причин низкой эффективности СРС – недостаточное управление этим процессом. Создание качественных учебных материалов для самостоятельной работы помогает устранению этого недостатка.

Для активизации языкового материала учебные пособия для СРС должны включать несколько типов самостоятельной работы, а именно:

– самостоятельная работа по образцу. Работы этого типа выполняются на основе образца или подробной инструкции;

– реконструктивная СР заключается в формировании знаний, позволяющих воспроизводить по памяти усвоенную информацию (анализ грамматического или лексического явления, текста, составление плана, написание аннотации или реферата, моделирование учебно-речевых ситуаций);

– вариативная СР предполагает поиск форм реализации нового способа деятельности. Типичным видом СРС данного типа является выполнение проектов.

Учитывая тот факт, что на современном этапе большая часть изучаемого материала отводится на СРС, контроль данного вида деятельности является одним из самых проблемных вопросов организации самостоятельной работы студентов. Однако можно выделить следующие виды контроля:

– входной контроль знаний и умений студентов в начале изучения материала;

– текущий контроль (регулярное отслеживание уровня усвоения материала на практических занятиях);

– промежуточный контроль (проводится по окончании изучения раздела или модуля);

– презентации, проектная деятельность;

– самоконтроль, рефлексия, самооценивание (при подготовке к контрольным мероприятиям);

– итоговый контроль;

– контроль остаточных знаний и умений через определенное время после завершения темы.

Таким образом, рационально спланированная, многообразная и регулярная внеаудиторная работа студентов способствует более глубокому пониманию и усвоению материала, а также содействует индивидуализации процесса обучения, дифференцируя студентов по уровню подготовки и наличию у них умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Ю. А. Король

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В УПРАВЛЕНИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКИЙ)

Внедрение ИКТ в образовательный процесс призвано повысить эффективность занятий, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, а также разнообразить формы обратной связи. Реализации поставленных задач служат ресурсы Web 2.0 – социальные сервисы и интернет-приложения, которые обеспечивают активное взаимодействие пользователей в сети в процессе создания единого информационного пространства. Благодаря своим неоспоримым преимуществам сервисы Web 2.0 все чаще интегрируются в образовательный процесс, в частности с целью оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Далее приведены примеры наиболее эффективных (с нашей точки зрения) ресурсов и их возможности.

Наиболее простыми в использовании инструментами, на наш взгляд, являются приложения *Google*, доступ к которым открывается при создании почтового ящика на *gmail.com*. Так, используя *Google disk*, вы получаете 15 ГБ для хранения данных, к которым можно открыть совместный доступ по ссылке. *Google-документы* позволяют создавать текстовые документы он-

лайн с возможностью совместного доступа. *Google-презентации* представляют собой прекрасную альтернативу ppt презентациям: у аудитории появляется возможность задавать вопросы, а у докладчика – оставлять примечания. В *Google формах* можно создавать красочные опросники и простейшие онлайн-тесты.

Огромный образовательный потенциал демонстрируют так называемые виртуальные доски, среди которых наиболее популярными являются *padlet* (<https://ru.padlet.com>) и *linoit* (<http://linoit.com>). Эти ресурсы позволяют разместить текст, фото, загрузить видео- и аудиофайлы, разместить ссылки на ppt презентации в виде постов на одной веб-странице. Оставленные посты можно комментировать и оценивать. Виртуальные доски целесообразно применять на предтекстовых и преддемонстрационных этапах для развития антиципации, а также на посттекстовых и постдемонстрационных этапах для контроля понимания и рефлексии. К примеру: *посмотрите видео и ответьте на вопрос; по картинке предположите тему следующего занятия; оставьте свои впечатления*. Там же можно направлять студентов на ресурсы, которые понадобятся им для более глубокого изучения проблемной темы.

Одним из таких сервисов является *debate.org*, где пользователи со всего мира дискутируют на разные темы. Регистрация на сайте позволяет начать дебаты, участвовать в уже открытых, голосовать и комментировать. Студентам можно предложить найти подходящую тему дискуссии и ознакомиться с существующими мнениями либо выразить свое собственное по результатам работы на занятии. Этот ресурс создает условия для естественной иноязычной коммуникации, при этом развивая критическое мышление обучающихся.

Среди ресурсов, позволяющих создавать интерактивные видеоуроки, хотелось бы отметить <https://en.islcollective.com/video-lessons> и <http://tubequizard.com>. Благодаря первому ресурсу становится возможным «встроить» в любое YouTube видеоинтерактивные упражнения (н-р, a gap-fill ex, a multiple choice question, an open-ended question, a matching task и т.д.), вырезать ненужные части видео, снабдить урок планом, дискуссионными вопросами и вокабулярным списком. Сервис <http://tubequizard.com> автоматически генерирует квизы к любому YouTube-видео с субтитрами. Генерируемые квизы, как правило, направлены на совершенствование грамматических и произносительных навыков и представляют собой задание на заполнение пропусков в тексте видео. У обучающегося есть возможность прослушать нужный фрагмент видео одним нажатием на соответствующий текстовый фрагмент, что представляется весьма удобным. Ответы мгновенно оцениваются, а в конце обучающемуся выставляется балл.

В отдельности хотелось бы остановиться на ресурсе *clilstore* (<http://multidict.net/clilstore>) (teaching units for content and language integrated learning). На этой площадке можно создать собственный обучающий юнит, в основе которого может быть статья или видео-, аудиозапись. В отдельных вкладках можно прикрепить упражнения в виде ссылок на другие ресурсы. Неоспоримым достоинством данного сервиса является синхронизация с онлайн-словарями: при наведении мышкой на любое слово в окне справа

появится словарная статья. Кроме того, можно воспользоваться уже готовыми юнитами, которые делятся по темам, уровню сложности и даже по целевой аудитории.

Таким образом, использование вышеупомянутых ресурсов Web 2.0, список которых можно легко продолжить, направлено на совершенствование существующих технологий обучения за счет усиления исследовательских, информационно-поисковых и аналитических методов работы с информацией. Сервисы Web 2.0 являются эффективным средством повышения познавательного интереса обучающихся, создают условия для построения индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Я. А. Крупская

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕКОТОРЫХ ФОРМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Проблема роли и места внеаудиторной работы в обучении интересовала педагогов и философов еще в древние времена и остается актуальной по сей день. Понятие «самостоятельная внеаудиторная работа» весьма многоаспектно и многогранно и может рассматриваться как вид учебной или познавательной деятельности, метод и средство обучения. Среди самых распространенных форм организации самостоятельной работы студентов выделяют эссе, рефераты, проекты, семестровые задания, курсовые и аттестационные работы и т.п.

Одним из самых доступных, но в то же время трудоемких видов самостоятельной внеаудиторной работы студентов по объему и времени является так называемое домашнее чтение аутентичной литературы, охватывающее целый набор типов учебной деятельности и способствующее формированию целого ряда компетенций. Данный вид самостоятельной работы позволяет преподавателю решить ряд важных задач.

1. Расширить словарный запас обучаемых не только за счет лексических единиц из книг, которые они читают, но и благодаря устойчивым словосочетаниям. Кроме того, чтение современной литературы на иностранном языке знакомит студентов с живым, разговорным языком, а многократное представление лингвистических единиц в контексте способствует их более прочному запоминанию, а также развитию языковой догадки.

2. Способствовать развитию навыков аудирования, поскольку многие книги имеют аудиоприложение, и студенты могут прослушивать такие файлы по дороге в университет.

3. Развивать монологическую и диалогическую речь во время пересказов, обсуждения прочитанного, составления презентаций и т.д.

Большое значение при организации домашнего чтения имеет содержательная сторона материалов. Использование домашнего чтения в качестве одной из форм организации самостоятельной работы может помочь и в формировании общепрофессиональных и межкультурных компетенций, а именно в углублении знаний в области культуры стран изучаемого языка, формировании интереса к чтению вообще, извлечении необходимой инфор-

мации из текста, формировании умения использовать иностранный язык как средство получения информации и др. На старших курсах использование научно-популярной литературы позволит студентам овладеть иностранным языком в рамках профессиональной коммуникации, получать самую современную информацию из зарубежных источников и использовать ее в рамках своей учебной и научной деятельности.

Распространенным видом работы является подготовка к различного рода дебатам, круглым столам, конференциям, подразумевающим поиск, анализ и редактирование информации по заявленной теме, подготовка монологического высказывания и вопросов для поддержания дискуссии.

К заданиям творческого типа можно отнести написание различных эссе по прочитанной книге/фильму, конкурс на лучший перевод статьи актуальной тематики с сохранением стиля, подтекста, иронии повествования, составление тематических кроссвордов. Практика показывает, что большой интерес у студентов вызывают задания, которые одновременно носят страноведческий характер и в то же время насыщены профессиональной лексикой, что позволяет им совершенствовать иностранный язык в области профессиональной коммуникации.

При выполнении самостоятельной работы Ю. М. Орлов рекомендует подразделять студентов на группы по 3–4 человека с тем, чтобы они имели возможность взаимно проверять результаты усвоения и тем самым корректировать уровень достижений и стимулировать друг друга. Усвоение ориентировочной основы, решение задач, отработка практических умений и навыков, запоминание и т.д. вполне могут быть объектом взаимной проверки студентов. Возникновение такого рода малых групп, которые помогают друг другу в учении, создает благоприятные условия для психологической поддержки, стремления к самостоятельной работе, повышает дисциплину и ответственность студентов. Ситуация, в которой один из студентов временно выступает в качестве обучающего, а другой – в качестве обучаемого, и потом они меняются местами, будет способствовать более глубокому пониманию студентами содержания учебной деятельности. Выполнение заданий СРС требует от студента активной мыслительной деятельности. Поэтому необходимо формировать умения решать типовые задачи, которые основаны на реальных ситуациях будущей профессии. Эффективность СРС зависит от качества руководства ее со стороны преподавателя. В задачи преподавателя входит: подобрать формы аудиторной и внеаудиторной работы студента с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей; обеспечить методически выполнение заданий в аудитории или вне ее (составить перечень видов, тематику работ); сформулировать цель и задачи к каждой работе; составить методические указания для выполнения работы или провести инструктаж; составить список литературы: учебной, справочной, методической, научной, нормативной; руководить выполнением задания (проводить текущее собеседование и контроль, давать консультации, анализировать и рецензировать материалы, давать им оценку, вносить коррективы, организовать перекрестное рецензирование работ самими студентами, проводить итоговые дискуссии по этому вопросу).

Преподавателю необходимо мотивировать студента на выполнение самостоятельной работы, настроить его на занятия таким образом, чтобы, придя домой, тому захотелось продолжить начатую работу, обратиться к аутентичным источникам в целях поиска информации. Таким образом, внеаудиторная работа студентов, представляя собой многомерное педагогическое явление и составной элемент дидактического процесса, является эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в целом, богатым источником формирования разнообразных навыков, умений и профессионально значимых качеств.

О. И. Кунцевич, Д. А. Голубович

ОРГАНИЗАЦИЯ АУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПУПР И ПКРО НА БАЗЕ РЕСУРСА WWW.SALTO-YOUTH.NET

В Европе в последнее время все большей популярностью пользуются молодежные обмены по программе Erasmus +, предполагающие обучение молодых людей с помощью нестандартных неформальных техник, при котором участники сами выступают инициаторами, организаторами и исполнителями программ обмена. Они обращаются к проблемам социального исключения групп людей, ущемления национальных и языковых меньшинств, возможностям молодых людей из удаленных сельских местностей, интеграции беженцев в европейское общество и т.д.

На занятиях по практике устной и письменной речи и культуре речевого общения также обсуждаются социальные проблемы, техники, используемые в программах обмена Erasmus+, в организации контролируемой самостоятельной работы студентов, во время дебатов и обсуждений на занятиях по иностранному языку в более креативной и интересной для студентов и преподавателей форме. Подобрать задание можно на сайте www.salto-youth.net в разделе «TOOLS» по различным категориям, например, тип деятельности или тема обсуждения. Ниже представлены задания, которые, на наш взгляд, могут применяться в работе со студентами.

1. «Abigail's Tale» – это история, которая показывает, насколько разным может быть человеческое восприятие мира и ценностей, а также, к каким выводам могут прийти люди, получившие одинаковую информацию. Цель задания заключается в демонстрации того, что различия суждений обусловлены не культурой или страной происхождения человека. В процессе обсуждения студенты видят, что похожие люди думают по-разному, у них могут быть разные моральные ценности и разное видение реальности. Задание также учит воспринимать точку зрения других людей и спокойно высказывать свое мнение.

Для проведения занятия необходимо предоставить студентам напечатанную версию истории по обсуждаемой теме, написать на доске всех героев и дать студентам время на чтение истории и составление индивидуального «рейтинга» героев, где они будут расположены от самого виноватого до самого невинного (при этом все герои истории стоят перед каким-либо

моральным выбором, и их решения так или иначе влияют на остальных). Затем следует 5-минутное обсуждение составленных списков в парах, в результате которого каждая пара должна составить общий список, вновь расположив героев истории от самого виновного до самого невинного. Далее обсуждение продолжается в четверках, восьмерках и, в конце концов, охватывает всю группу. В процессе обсуждения студенты учатся идти на уступки, доказывать свою точку зрения, выслушивать мнение сокурсников, смотреть на ситуацию с иной стороны, вставать на место другого человека.

После представления общего списка можно задать студентам несколько вопросов, например, как бы изменилась жизнь героев при других обстоятельствах (если бы этот герой был младше, принял немного другое решение и т.д.). Студенты работают самостоятельно, роль преподавателя сводится только к контролю за ходом занятия, подсказке необходимых слов на иностранном языке и обсуждению результатов.

2. «Forum Theatre» представляет собой интерактивный театр. Вот как его описывают сами создатели: представьте, что вы идете в театр: вы покупаете билет, красиво одеваетесь, занимаете свое место и готовитесь сидеть тихо и воспринимать то, что будет происходить на сцене согласно сценарию. А что, если в какой-то момент вы сами выйдете на сцену и превратитесь из зрителя в участника спектакля? И более того, что, если вы не будете играть по написанному сценарию, а сможете менять ситуацию, предлагать новую точку зрения, разговаривать с героями, оспаривать то, с чем вы не согласны и, в результате, получить другой финал?

Все это можно осуществить с помощью «Forum Theatre». Для его организации необходимо разделить студентов на несколько групп и предложить им темы для создания небольших сценок по обсуждаемой теме самостоятельно внеаудиторных часов (лучше проводить такое занятие в конце темы). Непосредственно на занятии каждая группа показывает подготовленный «спектакль» два раза. Первый раз студенты смотрят его в том виде, в котором он был задуман, после чего следует обсуждение представленной ситуации, во время которого они решают, в какой момент ее можно и нужно изменить. Затем спектакль повторяется, но в этот раз один из зрителей может вмешаться в происходящее и изменить ход представления. После просмотра «спектаклей» следует обсуждение о том, почему они приняли решение вмешаться именно в этом месте, почему посчитали, что закончить спектакль необходимо именно так и т.д.

Сложность применения такого задания в том, что от студентов требуется раскрепощенность и готовность к импровизации, что предполагает хорошее знание языка и обсуждаемой темы, не говоря о некоторых личных качествах и склонностях каждого студента.

3. «Social-Logical Monopoly». Данная игра способствует развитию логического и социального мышления и креативности.

Студенты говорят о решениях, которые приняли бы в определенных ситуациях. Они решают моральные дилеммы, логические загадки и используют свою креативность, чтобы ответить на вопросы. Также студенты обсуждают вопрос о том, стоит ли награждать других участников игры.

Ход игры:

По стилю игра напоминает монополию, т.е. есть игровое поле, фишки, кубик, деньги и разноцветные карточки с заданиями. Каждый студент получает 150 игровых долларов, бросает кубик и делает ход на игровом поле. Каждая ячейка на игровом поле имеет определенный цвет – в зависимости от типа задания – и денежный номинал – ту сумму, которую игрок может выиграть или потерять, если решится выполнить задание. Если же он не берется за него, то ничего не теряет, но и ничего не выигрывает.

Если игрок решает выполнить задание, то он получает карточку того же цвета, что и ячейка, на которой он находится.

Существует 3 типа заданий: логическое/творческое, моральная дилемма и шанс.

1. Если студенту выпадает шанс, которым он пытается воспользоваться, то просто читает задание на карточке и следует инструкции. Напр.: *У вас сегодня ДР – получите 10 долларов, или Вы разбили телевизор в магазине – заплатите 100 долларов.*

2. Если студенту выпадает логическое/творческое задание, и он соглашается его выполнить, то другой игрок берет карточку с ответом и проверяет правильность выполнения задания (вы должны пронумеровать задания и ответы на обратной стороне карточек). Если игрок отвечает правильно – выигрывает деньги. Если нет – должен заплатить деньги банку.

3. Самое интересное задание – это моральная дилемма. Игрок должен ответить на вопрос, который предполагает некий моральный выбор. Напр.: *Что бы вы сделали: списали на экзамене или лучше провалили бы его?*

Другие участники могут задать дополнительные вопросы. После ответа группа решает, получит ли отвечающий человек за свой ответ деньги, либо отдаст их банку. Сумма также определяется игроками.

Вы можете закончить игру в любое время, потому что игровое поле бесконечно, могут закончиться лишь карточки с заданиями, но их можно использовать по второму кругу.

Работа преподавателя в данном случае сводится к подготовке заданий с моральными дилеммами (вне аудитории) и контролю за временем и ходом игры (в аудитории).

Данная игра подходит для завершающего занятия по теме. После окончания игры целесообразно провести рефлексию, обсудив следующие вопросы.

1. Вы решали не братья за задание? Почему?
2. Легко ли Вы справлялись с моральными дилеммами?
3. Как Вы себя чувствовали, когда группа решала не награждать вас деньгами за ответ?
4. Как Вы думаете, может ли обсуждение проблемы на занятии помочь решить эту проблему в реальной жизни?
5. Как Вы думаете, могут ли логические и творческие задания помочь Вам взглянуть на проблему под иным углом?

На наш взгляд, подобные задания дают студентам возможность почувствовать себя ответственными за приобретение знаний, помогают сформировать мнение о важных проблемах современного общества, раскрепоститься в творческой среде, взглянуть на проблему глазами других людей.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Современное образование уже сложно представить без применения информационных технологий. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. В обществе создаются материальные и организационные предпосылки для развития единой информационной образовательной среды, способствующей овладению учащимися основами информационной культуры, создающей условия для модернизации содержания образования и развития новых образовательных технологий.

Проанализировав исследования по использованию средств информационных и коммуникационных технологий в иноязычной подготовке специалистов различных профилей (М. А. Бовтенко, А. Н. Богомолов, М. Г. Евдокимова, Е. С. Полат, П. В. Сысоев, S. Вах, G. Dudeney, G. Stanley и др.), следует отметить, что, помимо уже довольно широко используемых средств информационных и коммуникационных технологий, хороший потенциал для формирования иноязычной компетентности студентов имеют технологии Web 2.0 – вики и блог.

Технологии вики и блога являются примерами сервисов Web 2.0, это второе поколение сетевых сервисов, которые позволяют пользователям совместно работать и размещать в сети информацию в различных формах. Характерными признаками этих технологий являются простота использования, многофункциональность и возможность создания творческих проектов в рамках образовательного процесса.

Вики – веб-сайт, структуру и содержимое которого преподаватели и студенты могут сообща изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Вики характеризуется следующими признаками: возможность многократно править текст посредством самой вики-среды без применения особых приспособлений; особый язык разметки, позволяющий легко и быстро размечать в тексте структурные элементы, форматирование, гиперссылки; проявление изменений сразу после их внесения; разделение содержимого на именованные страницы; множество авторов.

Преподаватели и студенты могут создать свою страничку на вики, инструменты для ее создания можно найти на сайте одной из вики-сред: Pbworks (<http://www.pbworks.com>); Wetpaint (<http://www.wetpaint.com>); Wikispaces (<http://wikispaces.com>); JotSpot (<http://www.jot.com>). Любой студент, имеющий доступ к этому сайту, может не только оставить комментарии по поводу того или иного текста, но также внести свои изменения, что-то исправить или даже удалить. Каждый студент может создавать новые страницы и редактировать существующие. В базе данных хранится полная информация о том, что изменилось на странице за последнее время; можно вернуться к старой версии, посмотреть, что изменил конкретный пользователь. Вики может использоваться в качестве базы данных по какой-то

тематике; личного блокнота-органайзера, сайта для публикации личных и групповых статей, с использованием изменений и поправок, а также инструмента для создания и поддержки какого-либо проекта. В профессионально-иноязычной подготовке наиболее эффективным является использование технологии вики в качестве средства создания коллективных творческих проектов.

Блог – это веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерна возможность публикации отзывов/комментариев посетителями, что делает блоги средой сетевого общения. Для создания и ведения блогов не требуется специальной подготовки, Интернет предлагает огромное количество сайтов, предоставляющих данную услугу бесплатно (среди них www.blogger.com/, www.edublog.com/, www.blogpost.com/).

В иноязычной подготовке используются 3 типа блогов.

1. Блог преподавателя. Он управляется преподавателем и может содержать различного рода программы учебных курсов, информацию по изучаемому предмету, домашние работы студентов, задания, применяемые на занятиях английского языка, ссылки на дополнительные источники, информационно-справочные интернет-ресурсы, аудио- и видеофайлы. В этом типе блога студенты ограничиваются возможностью написания комментариев по поводу прочитанного.

2. Блог группы. Это пространство, в котором как преподаватели, так и студенты имеют возможность размещать информацию на иностранном языке. Этот тип блога лучше всего подходит для совместного обсуждения и выступает в роли внеучебной аудитории. Здесь студенты получают большее чувство свободы и могут выразить свои мысли по разным темам, затронутым в учебном процессе. Он может использоваться для размещения разного рода объявлений, сообщений информационного характера, публикации иллюстраций и ссылок на материалы, связанные с обсуждаемыми на занятиях темами. Блог группы обеспечивает преподавателю контроль над студенческими докладами, совершенствует навыки письма и чтения студентов.

3. Блог студента. Каждый студент с помощью преподавателя создает свой блог, который становится его личным сетевым пространством. В этом блоге студенты могут написать о том, что их интересует, чем они увлекаются, обсудить темы, затронутые на занятиях, причем блоги предоставляют большие возможности для творческого самовыражения, так как позволяют добавлять к тексту картинки, фотоальбомы, аудио- и видеофайлы, ссылки на интересные интернет-сайты и т.д. Студенты также могут оставить свои комментарии в блогах других студентов. Кроме того, сама работа по созданию блога часто стимулирует студентов пользоваться поисковыми системами, находить в Интернете интересные иноязычные сайты, онлайн-словари, глоссарии, ссылки, которые они помещают на свой блог с целью поделиться информацией с другими студентами. Блог студента может выступать в качестве электронного портфолио, содержащего коллекцию материалов, демонстрирующих достижения студента.

Разновидностью блогов являются «аудиоблоги», или «подкасты», основное содержание которых – голосовые записи, публикуемые в открытом для всех доступе, к ним можно также оставить комментарий, как в письменной, так и в звуковой форме. Эффективность постоянной записи и прослушивания своего голоса, а также устной речи других студентов позволяет совершенствовать навыки говорения и аудирования.

Использование блог-технологии на занятиях по иностранному языку усиливает интерес к процессу обучения, позволяет осуществлять не только учебную, но и реальную коммуникацию на изучаемом языке. Мотивация учащихся при использовании блогов обусловлена не только технологическими возможностями, но и тем, что студенты пишут о том, что важно лично для них. Они сами управляют процессом своего обучения, занимаясь активным поиском необходимой для них информации на иностранном языке и получая комментарии от других людей.

Внедрение технологий вики и блога в процесс формирования иноязычной компетентности обеспечивает совершенствование навыков чтения и письма, развитие умения анализировать и синтезировать информацию; ознакомление с иноязычными сетевыми ресурсами (в том числе в области специализации); развитие навыков сотрудничества, способности к рефлексии, критическому мышлению; повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка. В условиях использования новых технологий происходит пересмотр сложившихся организационных форм учебной работы по иностранному языку: увеличение самостоятельной, индивидуальной и групповой работы студентов, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам, несомненно, несет в себе огромный педагогический потенциал, являясь одним из средств, превращающих обучение иностранному языку в живой творческий процесс. Таким образом, использование новых информационных технологий при обучении иностранному языку позволяет значительно расширить рамки учебного процесса, сделать его более интересным, эффективным и оптимальным.

М. И. Олейник

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА

Неотъемлемой частью современного процесса обучения является использование информационно-коммуникационных технологий, одним из видов которых являются ресурсы, расположенные в Интернете. Одновременно с возможностью использования возникает вопрос о правомочности использования этих ресурсов, их копирования и распространения в исходном варианте их по частям.

Современный этап развития системы образования в различных странах характеризуется достаточно лояльным отношением к использованию таких ресурсов, при котором распространение получил следующий принцип:

размещение ресурса в глобальной сети означает право пользования им каждым желающим. Для образовательных целей такой ресурс, как правило, может быть использован без ограничений, связанных с распечаткой и копированием исходного материала.

Достаточно новой тенденцией размещения ресурсов для свободного пользования является ранжирование прав пользователей. Уровни доступности информации для разного рода учебных действий впервые были сформулированы в рамках идеи ресурсов открытого доступа *Open Source Initiative*, предложенной университетом Беркли, США, в 1998 г. и получившей название *BSD license* “Berkley Software Distribution license”. По аналогии с ней, появились лицензии *GNU* и *GPL*.

Позже предложенные в этих лицензиях идеи получили распространение в виде лицензии *Creative Commons* (CC license) появившейся в 2002 году. Основными типами условий этой лицензии являются: условия атрибуции, допускающие возможность внесения определенного вклада в исходную лицензию, необходимости указания авторства при последующем использовании исходного материала, наличия возможности некоммерческого использования, отсутствия возможности модификации исходного материала, полной отмены прав автора, впервые опубликовавшего исходный материал. Тип лицензирования определяется самим автором.

Указанная типология лицензирования опубликованных работ допускает различные комбинации перечисленных типов лицензий, например: лицензия с необходимостью указания авторства без производных, с необходимостью указания авторства некоммерческая, некоммерческая с сохранением исходных условий, некоммерческая без производных.

Приведенная классификация представляется логически аргументированной и способной в некоторой степени регулировать отношения между автором работы и пользователями Интернета, для которых эта работа может иметь потенциальную ценность.

Вместе с тем существует ряд вопросов по использованию данного вида лицензий, среди которых, прежде всего, выявляется основной, связанный со статусом этого вида лицензирования. При наличии специализированного сайта, на котором можно размещать непосредственно сами ресурсы и обозначать тип лицензии, вопрос об отслеживании фактов соблюдения этих прав остается открытым.

Еще одна трудность использования этого вида лицензирования связана с отсутствием необходимости его применения. Ресурсы большинства интернет-сайтов можно размещать без лицензии, однако то, как они будут или могут быть использованы, ничем не регулируется. Охват образовательных ресурсов, опубликованных с указанием типа применяемой к ним лицензии, невелик, что естественным образом ограничивает возможности пользователей, не желающих нарушать права автора исходного материала, но использующих данные публикации, размещенных в Интернете. При формировании концепции обязательности применения какого-либо типа лицензирования к большому количеству публикаций, права авторов исходных публикаций, равно, как и их пользователей, могли бы быть существенно расширены.

РАБОТА С ТЕКСТОМ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Общеизвестно, что чтение – одно из основных средств получения информации. Оно обеспечивает человеку возможность удовлетворять свои личные познавательные потребности.

Роль чтения в самостоятельной учебной деятельности трудно переоценить. Чтение, по существу, является одной из основных сфер иноязычного речевого общения в самостоятельной работе.

Задачи обучения чтению: научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи.

В зависимости от целевой установки различают и выделяют следующие виды чтения: просмотровое/поисковое, ознакомительное, изучающее.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Это беглое, выборочное чтение, чтение текста по блокам для более подробного ознакомления с его деталями и частями. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в виде сообщения или реферата.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста. Объектом «изучения» при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал.

Работа с текстом состоит из нескольких этапов, которые позволяют выстроить порядок изучения текста и обработки информации.

Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания». В них учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвострановедческие особенности текста.

Упражнения и задания:

- работа с заголовком (определить тематику текста; перечень поднимаемых в нем проблем; ключевые слова и выражения);
- использование ассоциаций, связанных с именем автора;
- формулирование предположений о тематике текста на основе имеющихся иллюстраций, на основе языковой догадки;
- прочитать вопросы/утверждения по тексту и определить его тематику и проблематику;
- ответить на вопросы до чтения текста.

Текстовый этап предполагает решение конкретной коммуникативной задачи, объектом контроля должно быть понимание прочитанного.

Предваряющие вопросы должны отвечать ряду требований:

- они строятся на базе активно усвоенной лексики и грамматических структур, не использованных в тексте в таком виде;

- ответ на предваряющий вопрос должен отражать основное содержание соответствующей части текста и не должен сводиться к какому-либо одному предложению из текста;

- вместе взятые вопросы должны представлять собой адаптированную интерпретацию текста.

Кроме этого, обучаемые выполняют ряд упражнений с текстом, обеспечивающих формирование соответствующих конкретному виду чтения навыков и умений.

Упражнения и задания (найди/выбери/прочти/соедини/вставь):

- ответы на предложенные вопросы;

- подтверждение правильности/логичности утверждений;

- подходящий заголовок к каждому из абзацев;

- подходящие по смыслу предложения, пропущенные в тексте;

- предложения со следующими словами/грамматическими явлениями;

- описание внешности/места/события/отношение.

Упражнения и задания (догадайся):

- о значении слова по контексту;

- какая дефиниция/перевод наиболее точно отражает значение слова в данном контексте;

- как будут развиваться события во 2-й главе/части текста.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Цели: использовать ситуацию текста в качестве языковой (речевой), содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

Упражнения и задания.

1. Опровергни утверждения или согласишься с ними.

2. Докажи, что...

3. Охарактеризуй...

4. Скажи, какое из следующих высказываний наиболее точно передает основную мысль текста. Обоснуй ответ.

5. Составь план текста, выделяя его основные мысли.

6. Расскажи текст от лица главного героя/наблюдателя и т.д.

7. Кратко изложи содержание текста/составь аннотацию/дай рецензию на текст.

Обучение чтению должно быть максимально приближено к условиям реальной жизни.

Задания к тексту должны быть адекватны развиваемым умениям.

И. Н. Соколовская

ОПТИМИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Основной целью самостоятельной работы студентов является улучшение профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации, направленное на формирование действенной системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

Таким образом, речь идет о подготовке специалистов завтрашнего дня, конкурентоспособных в мировом масштабе, умеющих творчески, оперативно решать нестандартные производственные, научные, учебные задачи с максимально значимым эффектом как для себя, так и в целом для общества.

В ходе организации самостоятельной работы студентов преподавателем решаются следующие задачи:

- углублять и расширять профессиональные знания;
- формировать у будущих специалистов интерес к учебно-познавательной деятельности;
- научить студентов овладевать приемами процесса познания;
- развивать у них самостоятельность, активность, ответственность;
- развивать познавательные способности у обучаемых.

В ходе постановки целей и задач необходимо учитывать, что их выполнение направлено не только на формирование общеучебных умений и навыков, но и определяется рамками данной предметной области.

В современной литературе выделяют два уровня самостоятельной работы: управляемая преподавателем самостоятельная работа студентов и собственно самостоятельная работа.

Именно первый уровень наиболее значим, т.к. он предполагает наличие специальных методических указаний преподавателя, следуя которым, студент приобретает и совершенствует знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности.

Основная задача организации СРС заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Основным принципом организации СРС должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального пассивного выполнения определенных заданий к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Таким образом, в результате самостоятельной работы студент должен научиться осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, использовать основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы развивать в дальнейшем умение непрерывно повышать свою квалификацию.

Решающая роль в организации СРС принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение СРС

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Постановка познавательных задач.
3. Алгоритм выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т.д.
7. Виды и формы контроля (практика, контрольные работы, тесты, семинар и др.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня СРС: репродуктивный (тренировочный); реконструктивный; творческий, поисковый.

Самостоятельные тренировочные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

Самостоятельные реконструктивные работы. В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут изучаться первоисточники, выполняться рефераты. Цель этого вида работ – научить студентов основам самостоятельного планирования и организации собственного учебного труда.

Самостоятельная творческая работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные работы). Цель данного вида работ – обучение основам творчества, перспективного планирования, в соответствии с логикой организации научного исследования.

Л. Ф. Фаттух

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современные информационные коммуникационные технологии (ИКТ), которые еще несколько лет назад казались далеким будущим, быстро стали реальным настоящим. Благодаря своим дидактическим свойствам (наряду с развитием речевых умений и формированием языковых навыков), современные ИКТ способны значительно обогатить образовательный процесс. Использование в процессе обучения современных ИКТ создает реальные условия для развития у студентов дополнительных умений и стратегий. Совершенно очевидно, что в условиях информатизации современного общества особую важность приобретают умения людей самостоятельно извлекать

информацию, получать ее, синтезировать, производить новую и распространять полученную. Такие умения самообразования позволят им быть постоянно востребованными на рынке труда в быстроменяющемся мире.

Информационно-коммуникационные технологии – это технологии, реализующиеся с применением различных информационных и коммуникационных устройств. ИКТ открывают более широкие возможности для получения информации с помощью Интернета. Всемирная сеть позволяет получить доступ к обширным информационным ресурсам, виртуальным библиотекам данных, электронным журналам, справочным изданиям, интернет-конференциям и т.д. ИКТ позволяют создать не только новые технологии обучения, но и преобразовать, улучшить эффективность традиционных технологий. При объединении на основе ИКТ всех средств обучения иностранному языку эффективным является использование электронного учебного контента. Электронный контент способен систематизировать практически все, что требуется для организации процесса формирования иноязычных навыков и умений: наглядный графический материал, видео- и звукозаписи, тексты, учебники и т.д. Важнейшим функциональным преимуществом электронного контента по сравнению с системой традиционных средств обучения является возможность программируемого управления самостоятельной деятельностью студентов, способного освободить от рутинной работы преподавателя и максимально использовать аудиторное время для развития коммуникативных умений. При таком разделении труда между преподавателем и компьютером форма самостоятельной работы обучаемых должна быть разделена на два подвида: 1) автономную (не контролируемую во внеаудиторное время) и 2) программированную (управляемую и контролируемую компьютером). Оба подвида самостоятельной работы должны быть обязательными составляющими подготовки, необходимыми для развития коммуникативных умений на занятиях под руководством преподавателя.

Электронный контент включает потенциал для качественного прорыва в плане формирования языковых навыков. Основным дефицитным ресурсом, ограничивающим прогресс в овладении иностранным языком, является время. Персональный компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения иностранному языку: при введении, например, нового лексического материала, закреплении уже пройденного грамматического материала, повторении и в текущем/итоговом контроле. При этом он берет на себя (частично либо полностью) различные функции: обучающего, прикладного инструмента, объекта обучения. Например, в функции обучающего компьютер представляет собой некий источник учебной информации (частично или полностью заменяющий обучающего), наглядное пособие (качественно нового уровня со всеми возможностями мультимедиа, а также с возможностями Internet), индивидуальное информационное пространство и, самое важное, средство диагностики и контроля. Функцию объекта обучения компьютер выполняет во время подготовки обучающихся программ, создания программных продуктов, применения различных информационных сред. Использование информационных технологий не только активизирует

познавательную деятельность обучающихся, но и создает условия для индивидуальной работы друг с другом обучающимся на занятии, что в должной мере не обеспечивается при традиционной системе обучения.

Специфика самостоятельной работы обучаемого с электронным контентом заключается в отсутствии подлинной коммуникативности последнего. Будучи средством формирования поликультурной языковой личности, способной к иноязычному общению, сам контент не вступает с обучаемым в подлинную коммуникацию, а лишь создает основу для формирования речевых умений. ИКТ обладают значительными возможностями интенсификации учебного процесса. Это проявляется в автоматизированном контроле, мгновенном доступе к информации, в индивидуализации обучения, в возможности определения своей образовательной траектории. Вместе с тем их реализация в электронном контенте не может заменить преподавателя как организатора и координатора общения на иностранном языке.

О. В. Холод, О. А. Глинник

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК ФОРМА ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Изменения в современной системе образования обусловлены ориентацией на развитие максимальной автономности обучаемого в получении новой информации. Реализация новой системы образования осуществляется за счет информатизации образования, основанной на внедрении новых компьютерных технологий во все сферы образования.

Одним из перспективных направлений современного образования в настоящее время является создание электронного учебника (ЭУ).

Электронный учебник – это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельного изучения учебного курса или какого-то его раздела.

Создание электронных комплексов возможно с помощью систем, основанных на использовании инструментальных средств общего назначения – пакета Microsoft Office (пример, программа Microsoft PowerPoint) и профессиональной программы для преобразования презентаций PowerPoint в формат флэш – iSpring Suite, который сотрудничает с основными системами дистанционного обучения.

Положительные стороны Microsoft PowerPoint заключаются в том, что он имеет высокую скорость разработки, относительно прост в использовании и не требует специальных знаний в области программирования, предоставляет множество возможностей для создания интерактивного, мультимедийного контента.

iSpring Suite позволяет создать и опубликовать учебный комплекс в несколько этапов.

1. Построение учебного курса на базе PowerPoint-презентации.
2. Создание аудио- и видеосопровождения.

3. Разработка интерактивных тестов.
4. Создание интерактивных блоков.
5. Публикация для самостоятельного обучения.

При конвертировании комплекса в формат Flash, iSpring обеспечивает прекрасную поддержку всех эффектов PowerPoint: анимаций, эффектов перехода, SmartArt-фигур и даже триггер-анимаций и гиперссылок.

Также iSpring позволяет активно использовать мультимедийные ресурсы, то есть в презентацию можно добавить мультимедиа-объекты, которые достаточно сложно (или вообще невозможно) вставить средствами PowerPoint.

Наряду с информацией, включенной в ЭУ, студентам могут пригодиться дополнительные материалы по теме. Это могут быть методические указания, книги, чертежи. Кнопка «Ссылки» на панели инструментов iSpring позволяет прикрепить к презентации файлы различных форматов, включая .doc, .pdf, .jpg и веб-ссылки. Прикрепленные файлы будут доступны для загрузки во время просмотра опубликованной презентации в плеере.

С помощью панели инструментов iSpring в PowerPoint можно записать или импортировать аудио- и видеосопровождение, записанное с помощью сторонних программ и приложений, а также с помощью временной шкалы синхронизировать его со слайдами и анимациями презентации, изменяя громкость, а также заменяя и удаляя записанные клипы.

С помощью iSpring информация в электронном учебном курсе может быть представлена в интересной и удобной форме.

1. **Книга**. С помощью этой интерактивности можно быстро создать собственную трехмерную книгу, украсить ее изображениями, оформить обложку и задать текстуру страниц. Эффект перелистывания страниц делает книгу особенно реалистичной.

2. **Часто задаваемые вопросы**. Интерактивность позволяет создать список часто задаваемых вопросов и ответов на них. Возможность поиска по ключевым словам обеспечивает быстрый поиск нужной информации.

3. **Каталог**. С помощью интерактивности «Каталог» можно создать глоссарий, справочник или каталог наименований. Возможна вставка изображений, аудио- и видеофайлов, Flash-роликов. Доступен поиск по ключевым словам.

4. **Временная шкала**. Эта интерактивность позволяет визуализировать хронологию событий в виде временной шкалы. Описание периодов и событий может сопровождаться изображениями, а также аудио- и видеоматериалами.

Электронные учебные курсы, созданные с iSpring, можно размещать в Интернете, отправлять e-mail, записывать на носитель.

Главная особенность ЭУ заключается в подаче учебного материала с использованием различных мультимедийных компонентов (графики, гиперссылок, анимации, видео-, аудиомоделирования в динамике реальных

ситуаций), что вовлекает студента в активный процесс обучения и помогает усвоению материала с помощью воздействия на различные виды памяти: эмоциональную, зрительную, слуховую.

Преимущество ЭУ заключается в его интерактивности, т.е. наличии обратной связи со студентом непосредственно при «прочтении» такого учебника. Используя различные элементы управления, компьютерный учебник может буквально «следить» за процессом изучения студентом учебного материала, создавая на основе всплывающих подсказок, звуковых эффектов и речевых наговоров, соответствующих анимационных клипов и видеофрагментов эффект присутствия «виртуального преподавателя». Кроме того, полноценный ЭУ сопровождается системой контроля приобретенных знаний и тестирования, при организации которой также используются его интерактивные компоненты.

При развитии информационных технологий некоторые функции преподавателя переданы компьютеру, который выступает в роли терпеливого педагога, способного обнаружить ошибку и дать правильный ответ, повторить задание снова и снова, предоставить неограниченное количество разъяснений, повторений, подсказок, не выражая при этом раздражения, досады или возмущения.

Таким образом, используя ЭУ в процессе обучения, учащиеся начинают получать удовольствие от самого процесса.

П. А. Эльман

ОТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ К ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Как известно, основоположниками лингвострановедения как лингвистической науки являются М. Е. Верещагин и В. Г. Костомаров. Лингвострановедческое направление в преподавании иностранного языка преследует две цели: научить языку как форме выражения, как средству коммуникации и одновременно ознакомить обучающихся с культурой в том виде, как она опосредствована языком.

Весьма значимым культурологическим ориентиром современного иноязычного образования является одна из наиболее активно развивающихся в последнее время областей знания – лингвокультурология. Главной задачей этой науки является изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета, она создана по словам Э. Бенвениста на основе «триады» – «язык, культура, человеческая личность», ее научный аппарат представляет собой своего рода увеличительное стекло, сквозь которое можно увидеть материальную и ментальную этническую самобытность.

Для лингвокультурологов одной из непреложных истин является тот факт, что индивид как субъект коммуникации всегда есть и субъект языка, и субъект культуры. В силу этого обстоятельства главным инструментом познания в этой области становится интегративный подход, что позволяет дать

следующее определение лингвокультурологии. Это «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления». (В. В. Воробьев).

В. Н. Телия рассматривает лингвокультурологию как часть этнолингвистики, посвященную «изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии».

Вот некоторые понятия лингвокультурологии, особо значимые в лингводидактическом аспекте.

Код культуры – это некая невидимая «сеть», которую культура набрасывает на окружающий мир. В языке выделяются такие коды, как антропоморфный, артефактный, зооморфный, гастрономический и другие.

Культурный концепт – это то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. По мнению же Ю. С. Степанова, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее.

Культурные установки – это ментальные образы, играющие роль определенных предписаний для поведения.

Культурное пространство – форма существования культуры в сознании ее представителей.

Языковая картина мира – исторически сложившаяся в сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ его концептуализации.

Языковая личность – согласно Ю. Н. Караулову – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений.

Наибольшим лингвокультурологическим потенциалом обладает фразеологическая система, поскольку в языке закрепляются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами и стереотипами.

Итак, используя научные достижения лингвокультурологии в прикладном аспекте, современная лингводидактика рассматривает эту науку как своего рода практическую реализацию культурологии, что в свете требований современного иноязычного образования и межкультурной коммуникации представляется наиболее продуктивным и перспективным.

Круглый стол **«ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ** **В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Ю. Ю. Ивашкевич

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВЗРОСЛЫХ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Обучение в сотрудничестве является технологией личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам, которая предполагает совместную деятельность групп обучающихся, работающих над решением какой-либо проблемы в рамках межкультурной коммуникации. Учебные задания заставляют всех членов групп быть взаимосвязанными и взаимозависимыми в достижении конечного результата или продукта деятельности.

Существуют два варианта технологии обучения в сотрудничестве: STL (Student team learning) и Cooperative Learning “Jigsaw” (Мозаика).

Вариант технологии «Обучение в сотрудничестве» STL заключается в следующем: при комплектовании групп необходимо учитывать различные уровни обученности участников. Каждый член группы получает задание, соответствующее его уровню, выполняет его самостоятельно, при этом постоянно взаимодействуя с другими участниками малой группы, так как каждый обучающийся является ключевым элементом совместной работы. Вся команда знает, что именно сделал каждый из ее членов. Основными правилами командной работы являются следующие: сделать вместе, познать вместе, достичь вместе. Группы между собой не соревнуются, так как у каждой есть свое собственное задание. Технология STL имеет 4 различных варианта организации учебной познавательной деятельности (STAD, TGT, TAI, CIRC). В процессе обучения иностранному языку используются первые две Student Team Achievement division (STAD) и TGT (Team Games Tournament). Для реализации разновидности технологии Student Team Achievement division (STAD) необходимы группы по 4 человека, где преподаватель дает задание всем членам группы одновременно. Каждый обучающийся занят выполнением своей части задания, однако все члены группы участвуют в проверке. Далее следует общее обсуждение выполненных заданий всеми группами, в ходе которого преподаватель должен убедиться, что материал усвоен всеми. Группам дается тест, который каждый выполняет индивидуально. TGT (Team Games Tournament) отличается от STAD разновидностью теста – организуются «турнирные столы». Можно организовывать парные или групповые турниры для обучающихся разного уровня. Победитель каждого турнира приносит равное количество баллов своим командам. Та команда, которая набирает большее количество баллов, объявляется победительницей.

Второй вариант Cooperative Learning “Jigsaw” (Мозаика). В группах работают по 5–6 человек (подобно STAD или TGT). Все выполняют одно и то же задание, представители групп встречаются с разными по уровню участниками, проверка осуществляется индивидуально, а результаты суммируются. Каждый член команды получает одинаковое количество баллов.

Технология обучение в сотрудничестве обеспечивает необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого обучающегося группы, что, безусловно, подготовит обучающихся к межкультурной коммуникации.

Е. В. Изотов

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ВЗРОСЛЫХ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Несомненно, что наилучший способ овладения иностранным языком – обеспечить его изучение в естественной языковой среде или, что представляется более возможным, в искусственно созданной, моделирующей реальную. При этом искусственная среда, имея учебную направленность, должна максимально точно передавать все языковые принципы естественной, т.е. создаваться на ее основе. В контексте изучения иностранного языка на начальном этапе совершенной моделью естественной языковой среды являются речевые ситуации из кинофильмов, мультфильмов, телепередач, в том числе монологи песен, статья-интервью. Поэтому определяющими принципами в организации процесса изучения иностранного языка должны стать: отбор и организация учебного языкового и речевого материала на основе образцов оригинальной речи; моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способов формирования речевых навыков и умений с использованием разнообразных форм организации иноязычного общения. Одной из таких форм является создание условно-речевых ситуаций (УРС), которые представляют особый вид организации речевой деятельности в учебных целях в предполагаемой реальной (жизненной) ситуации общения.

Система упражнений на начальном этапе обучения устной речи, следуя вышеизложенным принципам, предполагает шесть учебных стадий: 1) просмотр речевой ситуации (диалог, полилог); 2) анализ каждой реплики в отдельности (перевод лексики, разъяснение грамматики); 3) фонетическая тренировка основной лексики, используемой в ситуации; 4) упражнения на запоминание отдельных слов и выражений, используемых в ситуации; 5) упражнения на развитие навыков разговорной речи в тематических рамках изучаемой ситуации; 6) упражнения на совершенствование навыков разговорной речи в тематических рамках изучаемой ситуации.

В свою очередь методическое содержание учебных стадий раздела предусматривает:

– просмотр речевой ситуации: общение двух и более персонажей (от обучаемого требуется внимательный просмотр/прослушивание ситуации несколько раз);

– анализ каждой реплики в отдельности (перевод лексики, разъяснение грамматики): обучаемому предоставляется дословный перевод каждой реплики и наглядное объяснение грамматики;

– фонетическая тренировка основной лексики, используемой в ситуации: обучаемый тренирует произношение слов и словосочетаний на фонетическом тренажере, изначально повторяет их за диктором, а затем самостоятельно произносит, получая при этом автоматическую оценку произношения (попробуйте еще раз, хорошо, отлично);

– упражнения на запоминание отдельных слов и выражений, используемых в ситуации: на экране появляются слова, словосочетания, целые реплики персонажей из речевой ситуации с автоматическим озвучиванием и переводом, сопровождаемые картинками; обучаемый запоминает реплики, ассоциируя их с картинками. На экране появляются слова на русском языке, обучаемый переводит их, подбирая правильную комбинацию слогов, хаотично представленных в разделе упражнения; упражнение предлагает очередное слово после правильной комбинации слогов (т.е. правильного перевода слова);

– упражнения на развитие навыков разговорной речи в тематических рамках изучаемой ситуации: обучаемый выслушивает реплику-стимул из изучаемой ситуации и реагирует на нее необходимой репликой, при этом получает оценку ответа (попробуйте еще раз, хорошо, отлично). В случае неудачного ответа, упражнение предлагает тренировку необходимой реплики; упражнение предлагает очередную реплику-стимул только после правильной речевой реакции (т.е. правильного ответа);

– упражнения на совершенствование навыков разговорной речи в тематических рамках изучаемой ситуации: обучаемый участвует в изученной речевой ситуации в роли одного из его участников, реагируя на реплики и вызывая речевую реакцию других участников виртуального диалога;

– фонетическая тренировка основной лексики, используемой в ситуации: произношение всех ключевых слов отрабатывается на фонетическом тренажере, который предлагает изучаемые слова по отдельности с возможностью многократного прослушивания и проверки произношения (попробуйте еще раз, хорошо, отлично). Обучаемый после многократного повторения слова за диктором приступает к самостоятельному озвучиванию, тренажер выдает соответствующий результат «попробуйте еще раз», «хорошо», «отлично»;

– упражнения на запоминание отдельных слов и выражений, используемых в ситуации: а) программный элемент демонстрирует по отдельности изучаемые слова и выражения, целые реплики, которые при появлении озвучиваются автоматически, при этом сопровождаются картинкой, объясняющей их значение, время задержки одного слова – 7 секунд, возможно самостоятельное переключение пользователем; б) программный элемент демонстрирует по отдельности изучаемые слова и словосочетания на русском языке с их автоматическим озвучиванием, обучаемый переводит их, подбирая правильную комбинацию хаотично представленных слогов; система предлагает очередное слово после правильной комбинации слогов (т.е. правильного перевода слова);

– упражнения на развитие навыков разговорной речи в тематических рамках изучаемой ситуации: программный элемент воспроизводит одну из реплик участника диалога, которая требует ответной реплики от обучаемого. Система оценивает ответ обучаемого (попробуйте еще раз, хорошо, отлично). Также в задании на случай многократных ошибочных ответов предлагается подсказка, которая заключается в фонетической тренировке данной реплики (повторение за диктором);

– упражнения на совершенствование навыков разговорной речи в тематических рамках изучаемой ситуации: Программный элемент непрерывно воспроизводит данную речевую ситуацию, исключая ответные реплики-стимулы определенных ее участников, требуя от обучаемого восполнить их необходимым устным ответом. Время, предусмотренное для ответа – 10 секунд. При более быстром ответе обучаемый может самостоятельно дать команду системе «продолжить» или дождаться истечения оставшегося от 10 секунд времени. Система по завершению диалога оценивает правильность ответов. В случае многократных ошибок и нарушения временных ограничений система предлагает проделать упражнение еще раз или вернуться к предыдущему упражнению, для отработки каждой реплики в отдельности.

С. В. Камеко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

В обучении культуре иноязычного общения особое место занимают ТСО (технические средства обучения), т.к. они используются в первую очередь для получения информации о культуре другой страны наиболее доступно и интересно. Использование ТСО на уроках иностранного языка обеспечивает не только эффективное усвоение знаний об иноязычной культуре, но и позволяет создать атмосферу иноязычного общения. ТСО, а в частности аудиовизуальные средства, обеспечивают принцип наглядности, т.е. учащиеся с большей легкостью усваивают информацию о культуре страны изучаемого языка.

Использование видео на уроке иностранного языка открывает ряд уникальных возможностей для учителя и учащихся в плане овладения иноязычной культурой, в особенности в плане формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом. Видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. Использование видео способствует реализации важнейших требований коммуникативной методики: представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры; индивидуализировать обучение и развитие мотивированной речевой деятельности обучаемых.

Аутентичные видеоматериалы имеют большое значение в формировании лингвистической компетенции, поскольку именно с помощью видео передается не только правильное произношение и интонация, но и жесты, и мимика носителей языка. Опора на аутентичные видеоматериалы создает благоприятные условия для овладения обучаемым новой страноведческой информацией, речевым поведением носителей языка, способствует знакомству учащихся с бытом народа, его культурой. Появляется эффект присутствия и соучастия, способствующий повышению интереса учащихся к воспринимаемому материалу, что, несомненно, сказывается на качестве их речи, эмоциональной окрашенности.

В качестве иллюстрации материала предлагаются следующие упражнения:

Упражнение 1. Преподаватель выбирает отрывок из фильма длиной в 1–2 минуты, который состоит из четко проговариваемых реплик, простых по форме и содержанию. Выписывает каждую реплику на отдельную карточку, указав, какому персонажу она принадлежит. Учащиеся разбиваются на несколько групп, и каждой группе дается полный комплект карточек, содержащих диалог. Группа должна посмотреть отрывок, не заглядывая в карточки, а затем поставить реплики в том порядке, в каком они встречались в записи. После этого отрывок просматривается повторно для проверки правильности порядка реплик. При необходимости следует делать паузы. Учащиеся в группе тренируются в чтении диалога. Преподаватель включает запись без звука, и учащиеся озвучивают диалог на экране. В качестве вариантов можно предложить следующее:

- учащиеся раскладывают карточки в том порядке, который они считают правильным, перед просмотром, а затем проверяют верность своей догадки;
- диалог дается не на карточках, а на одном листе, и им надо пронумеровать реплики в порядке появления.

Упражнение 2. Преподаватель подбирает отрывок, в котором хорошо просматривается сюжетная линия, записывает его начало и конец (длиной примерно по минуте). Объясняет учащимся, что будет показано два отрывка. Их задача – написать историю, которая связывала бы эти отрывки. Учащиеся смотрят первый эпизод, в группах обсуждают ситуацию и персонажей. Представитель каждой группы высказывает мнение всей группы. Учащиеся смотрят второй отрывок. Порядок обсуждения такой же. Сравнивают два отрывка: место, события, отношения персонажей и т.д. Каждая группа сочиняет историю, соединяющую эти два эпизода. Представитель каждой группы зачитывает (или рассказывает) свой вариант. Учащиеся просматривают весь отрывок целиком, затем сравнивают свои истории с оригиналом.

Упражнение 3. Преподаватель выбирает отрывок с ясной сюжетной линией. Очень хорошо подходят для этой цели немые фильмы. Объясняет учащимся, что будет показан эпизод, в котором произойдет определенное событие (например, ограбление). Задача учащихся состоит в том, чтобы запомнить как можно больше деталей и затем изложить их в хронологической последовательности. Учащиеся просматривают отрывок, работают в группах, обсуждая увиденное и детали в правильном порядке. Предста-

витель каждой группы зачитывает свой вариант, затем выбирают самый правильный и полный список. Учащиеся просматривают отрывок еще раз, преподаватель делает паузу, чтобы уточнить детали. Можно также останавливать просмотр и предлагать учащимся предположить, что произойдет дальше.

И. В. Кистень, Ю. А. Кандрусик

О ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Слушатели факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов относятся к тем возрастным группам, которые вовлечены в активную деловую и общественную жизнь страны. Для успешной профессиональной деятельности в условиях глобализации современный специалист должен не только постоянно повышать свои сугубо профессиональные навыки, но и совершенствовать навыки и умения иноязычной межкультурной коммуникации. В связи с этим одной из задач современного иноязычного обучения является формирование способности и готовности к непрерывному самообразованию и саморазвитию у взрослого изучающего иностранный язык. Учебная самостоятельность рассматривается большинством ученых как способность обучающегося находить и использовать новую информацию, совершенствовать свои навыки и умения, самостоятельно управлять временем в ходе обучения, осуществлять контроль над решениями и действиями. Обучая взрослых иностранному языку, необходимо учитывать особенности внимания, мышления и памяти данной возрастной группы. Кроме этого, как отмечают психологи, взрослым присуще развитое чувство самосознания, личностный и профессиональный опыт, сложившееся мировоззрение, оценочно-критичное отношение к образовательному процессу с учетом предшествующего опыта обучения. Мотивация к изучению иностранного языка чаще всего имеет прагматическую подоплеку.

Учитывая особенности данной возрастной группы, а также чрезвычайную занятость и в связи с этим хронический дефицит свободного времени, необходимо создать такие условия для самостоятельного овладения иностранным языком данной категории студентов, которые способствовали бы формированию умений поиска информации и способности ее адекватного восприятия, развитию инициативности, ответственности за свою образовательную деятельность. Обучаемый должен быть вовлечен в активный познавательный процесс, непременно предусматривающий применение приобретаемых знаний для решения коммуникативных задач, в том числе, в совместной творческой деятельности в группах.

Информационные технологии становятся полезным и значимым инструментом развития навыков и умений самостоятельного обучения при овладении иностранным языком. Современные коммуникационные и информационные технологии предоставляют условия для переподготовки и повышения квалификации по иностранным языкам взрослых обучающихся в рамках дистанционной формы получения образования. Используя такие образова-

тельные технологии, дистанционное обучение предоставляет возможность выбора времени и темпа занятий, позволяет продолжать обучение во время командировок независимо от географического местоположения, обеспечивая доступ к учебным материалам, тестовым заданиям.

При построении современного курса дистанционного обучения иностранным языкам особое значение имеют определенные концептуальные положения. В центре процесс дистанционного обучения находится самостоятельная познавательная активность обучаемого: самостоятельная работа по овладению различными видами речевой деятельности, формированию навыков и умений. При этом дистанционная форма образования предполагает, что обучаемый имеет пользовательские навыки работы с компьютером, а также – с аутентичной информацией из интернет-источников, в частности, может использовать различные виды чтения. Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер.

Дистанционное обучение является формой получения образования, при которой используются традиционные и инновационные методы, а также средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях, которые обеспечивают создание лингвообразовательной или информационно-образовательной среды, позволяющей эффективно сформировать лингвистические компетенции и учебную самостоятельность самих обучающихся. Уникальные возможности такой образовательной среды включают:

- интеграцию усваиваемой лингвистической информации с той, которая содержится в других культурно-значимых системах;
- наличие колоссального объема аутентичной текстовой иноязычной, аудио- и видеоинформации для процесса обучения;
- высокоскоростной поиск иноязычной информации;
- постоянное обновление информации.

В частности, широко используемая в настоящее время для организации дистанционного обучения модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle представляет собой автоматизированную, основанную на компьютерных и интернет-технологиях, систему управления обучением. Преподаватели, работающие с этой платформой, получают возможность создавать веб-сайт курса и управлять доступом к нему таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность использовать учебно-методические материалы в любое удобное для них время. Помимо этого, осуществляется оперативный контроль онлайн-тестов и выполнение текущих заданий курса, что обеспечивает мониторинг эффективности усвоения учебного материала.

Основными методическими принципами, имеющими концептуальное значение для организации дистанционной системы самостоятельной работы, являются следующие: коммуникативный принцип, принцип сознательности, принцип опоры на родной язык обучаемых, принцип наглядности, принцип доступности.

Система контроля усвоения знаний и способов познавательной деятельности обучающимися, умений применять полученные знания в различных проблемных ситуациях должна носить комплексный характер и строиться

как в форме оперативной обратной связи (через организацию возможности контакта с преподавателем или консультантом), так и в форме текущего и итогового контроля. Любая модель дистанционного обучения должна предусматривать гибкое сочетание овладения информацией, подобранной обучающимися из различных ресурсов самостоятельно, с изучением учебных материалов, специально разработанных по данному курсу.

Для эффективной организации дистанционного процесса обучения важное значение имеют следующие факторы: четкое определение целей и задач обучения; создание алгоритма организации учебной деятельности и разработка методических указаний по освоению учебного материала; отбор и организация языкового материала в соответствии с целями и задачами курса; структурирование курса, его методическая и технологическая организация (гипертекстовые технологии, web-страницы); планирование работы группы (организация малых групп, конференций, систематическая отчетность и контроль (индивидуальный, групповой)); обеспечение возможности консультаций. Иными словами, необходимо создать такое учебно-методическое обоснование информационно-образовательной среды, которое обеспечило бы эффективную организацию процесса образования.

На данный момент нет единого представления о структуре сетевого электронно-методического комплекса. Она в значительной степени определяется конкретными целями курса и целевой группы обучающихся. Многие авторы полагают, что к компонентам учебно-методического обеспечения дистанционного курса иноязычного обучения, а также важным средствам формирования учебной самостоятельности обучающихся следует отнести:

- программно-методические электронные ресурсы (учебные планы, учебные программы и т.д.) и учебно-методические материалы (методические указания и рекомендации для изучения курса, руководства по выполнению заданий и тестов);

- обучающие ресурсы (сетевые учебники и учебно-методические комплексы, электронные учебники и учебные пособия, структурированные по модулям и включающие мультимедийные фрагменты) и вспомогательные материалы (словари, справочники, пособия, WWW-адреса и ссылки);

- контролирующие ресурсы (тесты, контрольные вопросы и задания, темы сочинений и эссе, презентаций);

- общие информативные материалы.

Создание эффективных электронных ресурсов и разработка поэтапной методики дистанционного иноязычного обучения с использованием этих ресурсов являются важным фактором формирования готовности взрослых обучающихся к самостоятельному овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации. Преподавателю, как создателю электронного средства обучения, необходимы не только профессиональные компетенции, но и компетенции в области информационных технологий. Опыт ряда высших учебных учреждений показывает, что электронные средства обучения должны создаваться коллективами авторов, которые обладают высокой профессиональной квалификацией и имеют необходимое оборудование и программное обеспечение.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Важность мотивации при обучении иностранному языку нельзя переоценить. По словам Дэвида Эйзенхауэра, мотивация – это искусство заставить других делать то, что вы хотите, чтобы они делали, потому что они сами этого хотят. Следовательно, задача преподавателя так организовать процесс обучения, чтобы максимально учесть виды мотивации обучающихся, воспользоваться ими и развить дальше для достижения наилучшего результата.

Выделяются две большие группы мотивации при обучении иностранному языку: инструментальная и интегративная. Инструментальная мотивация возникает как результат какой-нибудь внешней потребности. Например, обучающимся надо общаться на иностранном языке на работе, они хотят получить повышение или им надо сдать экзамен. В этом случае, язык является просто инструментом для удовлетворения данной потребности. Что касается интегративной мотивации, то она возникает в связи с желанием обучающихся общаться с людьми, говорящими на данном языке или использующими его в какой-нибудь определенной области, например, в медицине или спорте. Интегративная мотивация обусловлена внутренней потребностью обучающихся стать частью иноязычной культуры. Преподавателю следует знать, что у обучающихся, в основном, присутствуют оба вида мотивации, причем их соотношение может меняться на протяжении курса обучения. В то же время и инструментальная, и интегративная мотивация помогают преподавателю понять только макромотивацию обучающегося, т.е. то, для чего он посещает данный курс. А его микромотивация – как обучающийся чувствует себя на занятиях – остается не выявленной. Обучающийся может иметь высокий уровень инструментальной и интегративной мотивации, но потерять интерес из-за скучных уроков или неприятной обстановки на занятиях. И наоборот, обучающийся с низким уровнем инструментальной и интегративной мотивации может проявлять большую активность и заинтересованность на занятиях из-за высокого качества преподавания или непринужденной атмосферы в классе.

Учет профессиональных потребностей обучающихся в рамках инструментальной мотивации необходим при разработке программы обучения английскому языку для специальных целей. В качестве учебных материалов важно использовать аутентичные тексты, актуальные видеоматериалы, ролевые игры и кейс-проекты из профессиональных областей обучающихся. Обучающиеся должны четко осознавать, для чего они выполняют то или иное задание и как это поможет им в профессиональной деятельности. Целесообразно также приглашать на занятия носителя языка, чтобы дать обучающимся возможность с ним пообщаться, тем самым повышая их интегративную мотивацию. Этому послужит и вовлечение слушателей в тематические онлайн-сообщества, где они могут общаться с англоговорящими людьми со всего мира.

Микромотивация может быть разделена на три большие группы: биологическая, внешняя и внутренняя. Биологическая мотивация направлена на удовлетворение биологических потребностей: необходимость в пище, отдыхе, комфорте, потребности хорошо выглядеть в глазах окружающих и пользоваться их уважением. Преподавателю сложно повлиять на данный вид мотивации, но, если не принимать эти факторы во внимание, то можно легко демотивировать обучающихся. Поэтому очень важно создать благоприятную атмосферу на занятиях, а также чередовать различные виды деятельности, давая обучающимся отдохнуть. На более высоком уровне находится внешняя мотивация, которая часто регулируется при помощи метода «кнута и пряника». Например, если слушателей направляет на обучение английскому языку их организация, то они могут получить повышение или съездить в заграничную командировку только в том случае, если хорошо напишут финальные тесты или сдадут зачеты. Однако исследования показали, что система поощрений и наказаний зачастую не работает, а иногда может даже приводить к снижению мотивации. Наилучший ее вид – это внутренняя мотивация, когда обучающиеся выполняют задание потому, что оно их интересует само по себе или это им просто нравится, а не потому, что они ожидают поощрения или боятся наказания. Самым ярким примером такого задания являются игры – люди играют в них, потому что они этого хотят и им это интересно. Но если им предложить за это деньги, например, платить за каждый час игры, то они начинают воспринимать это как работу и теряют интерес, что приводит к худшим результатам. Данное открытие привело к широкому использованию в обучении английскому языку принципа игрофикации – использование игровых элементов и принципов, чтобы повысить уровень внутренней мотивации обучающихся. Существует множество способов, при помощи которых можно «облечь» упражнения в игровую форму. Наиболее часто используются следующие: система баллов – когда обучающиеся зарабатывают баллы, соревнуясь друг с другом или с самими собой; совместная работа с другими; выполнение веселых и развлекательных заданий. Приведем пример игры «Змейка», которую можно использовать для отработки вокабуляра при обучении английскому языку для специальных целей. После того, как обучающиеся прослушали аудиотекст и сделали упражнения с целью проверки его понимания, преподаватель раздает им аудиоскрипт и делит их на три-четыре команды. Каждой команде присваивается свой цвет. В аудиоскриптах обучающиеся должны подчеркнуть интересные или нужные, на их взгляд, слова. Преподаватель предварительно подчеркивает в своем экземпляре аудиоскрипта 15 слов или выражений, над которыми он хочет поработать и нумерует их. На доске преподаватель рисует прямоугольник, в котором располагает цифры от 1 до 15 в три строки, по пять цифр в каждой. Начинает первая команда и выбирает любую цифру, например, 11. Преподаватель задает команде вопрос, чтобы они отгадали подчеркнутое им выражение под этим номером. Например, если это слово *undermine*, то преподаватель спрашивает: *What verb in the script means “make something weaker”*? Если команда отвечает правильно, то преподаватель обводит цифру 11 маркером или мелом цвета этой команды. Если ответ не

правильный, то очередь переходит к следующей команде. Они могут выбрать эту же цифру или любую другую. Игра продолжается, и каждая команда получает кружки своего цвета за правильный ответ. Если два или более кружков одного цвета стоят рядом, то они образуют «змейку». В конце игры выигрывает команда с самой длинной «змейкой». Данный формат игры может быть использован преподавателем и для других целей. Например, при проверке домашнего задания или при выполнении упражнений на исправление ошибок. При обучении английскому языку для специальных целей уместно широко использовать ролевые игры или симуляции, например, проиграть сценарий совещания, переговоров, конференций или взаимодействия с клиентами, при этом преподаватель должен разработать сценарий игры, детально описать роли участников, указав особенности характера и речи каждого из них, и четко отметить, какого результата участники должны достигнуть по окончании игры.

В контексте обучения английскому языку существуют три важных элемента внутренней мотивации: автономия – желание управлять собственным обучением, т.е. возможность решать, что делать, когда, как и с кем работать; мастерство – потребность достигать все более высокого уровня владения языком; целеустремленность – страстное желание обучаться для достижения глобальных жизненных целей, выходящих за рамки индивидуального существования. У взрослых обучающихся имеются все предпосылки для автономной работы: сформированное мировоззрение и определенные жизненные установки, предыдущий опыт обучения, готовность самим управлять своей учебной деятельностью и брать на себя ответственность за ее результаты. Преподавателю следует стимулировать автономность слушателей, изучающих английский язык для специальных целей, предлагая им выбрать интересные их темы, вид заданий и режим работы. Что касается достижения мастерства, то обучающимся зачастую трудно оценить свои успехи, так как они забывают об уровне владения языком в начале обучения. Им кажется, что они «топчутся на месте», часто не могут представить, насколько продвинулись вперед. Чтобы мотивировать обучающихся, преподаватель может делать аудио- и видеозаписи устной речи слушателей через определенные промежутки времени, чтобы они могли оценить свой успех, сравнивая более поздние записи с более ранними. Это касается и письменных работ обучающихся или прочитанных ими текстов. Полезно составить список ситуаций общения и периодически отмечать те, в которых обучающиеся могут свободно общаться. Что касается целеустремленности, то преподавателю важно найти ответы на следующие вопросы: Чего хотят достичь обучающиеся в жизни? Как они собираются это сделать? Как программа обучения английскому языку может им в этом помочь? Это даст преподавателю ключ к использованию глубинной мотивации обучающихся.

Для формирования мотивации к успешному усвоению английского языка для специальных целей очень важна роль преподавателя, который создает условия, отвечающие за поддержание интереса к предмету. Нельзя «подвергать» обучению, необходимо активное включение каждого обучающегося в процесс совместной учебной деятельности.

Н. А. Лейзер, В. И. Русакович

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ЭЛЕКТРОТЕХНИКА»

В эпоху стремительного расширения международного делового сотрудничества от современного специалиста требуется владение иностранным языком как инструментом профессиональной межкультурной коммуникации. Часто знания, приобретаемые будущими специалистами в университете, могут оказаться недостаточными, когда они приступают к профессиональной деятельности. Основным мотивом изучения иностранного языка в дальнейшем является стремление совершенствоваться в профессиональной деятельности, желание стать хорошим специалистом, конкурентоспособным на рынке труда, готовым участвовать в реализации международных проектов и международных конференций и встреч.

Созданию учебно-методических комплексов, направленных на обучение специалистов узких специальностей, предшествует создание учебных программ и тематических планов. Эта работа имеет несколько этапов. Прежде всего, осуществляется анализ потребностей заказчиков данной услуги. В нашем случае заказчиками являлись ведущие специалисты в области энергетики, принимающие участие в работе Международной электротехнической комиссии. Анализ потребностей состоит из трех этапов: принятие основных решений (кого мы собираемся обучать и чему мы собираемся обучать), сбор информации и структурирование учебных материалов.

Завершив анализ потребностей, можно приступать к отбору учебного материала, от которого зависит эффективность обучения иностранному языку для специальных целей. Учебный методический комплекс – это специально отобранный и методически организованный материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения. Он включает письменные и звучащие тексты, невербальные знаковые сообщения (формулы, графики, схемы), комплекс лексических и грамматических упражнений и видеоматериалы. Выбор учебного материала обусловлен целями и задачами обучения, поэтому при выполнении мы придерживались следующих принципов:

– принцип информационной насыщенности учебного материала, предполагающий формирование иноязычной коммуникативной компетенции слушателей с использованием комплекса упражнений, составленных на информационно-насыщенном материале в соответствии с их образовательными потребностями. Принцип информационной насыщенности учебного материала реализуется посредством включения в содержание обучения информации о социокультурных нормах делового общения, правилах речевого этикета, позволяющих специалисту в области электротехники и энергосбережения эффективно использовать английский язык как средство общения в современном поликультурном мире;

– принцип систематичности и последовательности, который реализуется порядком предъявления и усвоения материала, т.е. соблюдением следующих положений: переход от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Кроме того, принцип систематичности и последовательности находит свое выражение в концентрическом прохождении материала, в обновлении и усложнении речевых операций и действий, предполагающих неоднократное возвращение к изучаемому материалу с учетом моментов новизны и с постепенным расширением и углублением его;

– принцип коммуникативной ценности учебного материала, который наиболее полно отражает ситуацию реального общения, предполагает максимальное использование коммуникативных ситуаций, жанров, вариантов использования иностранного языка в естественных условиях и способствует предотвращению формирования неадекватных стереотипов о носителях языка и стране изучаемого языка;

– принцип прагматической ценности учебного материала, тесно связанный с принципом коммуникативной ценности, определяет прагматический характер содержания обучения иностранному языку. При реализации данного принципа производится отбор тех аспектов, которые в процессе реальной коммуникации смогут быть использованы в наибольшем количестве ситуаций общения с целью достижения различных целей. Сюда можно отнести: участие в международных конференциях и семинарах, ведение переговоров, создание международных институтов, связанных с электротехникой и энергетикой, представление страны и ее интересов на международной арене;

– принцип актуальности учебного материала, предполагающий, что информация, предоставляемая взрослым учащимся для восприятия и понимания, должна быть современной и содержать конкретные факты действительности, которые не утратили своей актуальности в современном мире;

– принцип доступности, при котором отбор учебного материала осуществляется в соответствии с психолого-возрастными особенностями контингента слушателей. Осознание доступности лингвистического и смыслового аспектов учебного материала создает атмосферу успешности и способствует поддержанию учебной мотивации;

– принцип аутентичности учебного материала реализуется посредством использования в процессе обучения аутентичной информации, которая отражает особенности функционирования иностранного языка в ситуациях реального общения, что способствует воспитанию интереса к иноязычной культуре во всех ее проявлениях и к самому процессу изучения иностранного языка в целом. Отбор языковых и грамматических структур ограничивается потребностями и частотностью их использования в данной профессиональной сфере, а учебные ситуации общения максимально приближены к реальным профессиональным темам. Отобранный учебный материал должен обладать информативной, культурологической, ситуативной аутентичностью;

– принцип наглядности реализуется посредством использования языкового (таблиц, диаграмм и т.д.) и экстралингвистического материала с целью улучшения понимания, стимуляции работы мышления, повышения и поддержания учебной мотивации, облегчения возможной адаптации в языковую среду. Средства наглядности также могут быть использованы в качестве опор для самостоятельного высказывания;

– принцип разнообразия учебного материала предполагает формирование у слушателей коммуникативных умений, которые в дальнейшем могут быть использованы в разнообразных ситуациях в условиях естественной коммуникации. Принцип разнообразия информации и источников информации реализуется посредством включения в программу текстов нужной тематики, видео- и аудиоматериалов, презентаций, коммуникативных ситуаций, упражнений на развитие всех видов речевой деятельности.

Оптимальный отбор, организация и презентация учебного материала во многом определяют эффективность процесса обучения взрослых иностранному языку. При планомерном использовании обозначенных принципов отбора и организации учебного материала, всемерном учете социально-психологических особенностей контингента целевой аудитории возможно построение эффективной системы обучения иностранному языку в рамках глобального информационного общества. Совершенствование методов языковой подготовки является очень важным аспектом, направленным на решение этой проблемы.

О. А. Петрова

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В процессе обучения иностранному языку преподаватели зачастую стараются изложить всю необходимую грамматику и лексику, довести до совершенства произношение и развить мастерство межличностного общения. Разрабатываются различные комплексы материалов, структур и формул, которые помогут правильно произносить дифтонги и безошибочно применять условные предложения второго и третьего типа. Но всегда ли это в полной мере помогает достичь более глобальной цели – быть полноценным участником межкультурной коммуникации и понимать реалии современной жизни?

Для успешного межкультурного общения одного только знания языка недостаточно. Даже владея английским языком на высоком уровне, представители разных национальностей могут неверно трактовать поведение друг друга, непреднамеренно нарушать нормы, принятые в другой культуре. Поэтому преподавание английского языка для специальных целей не может быть полноценным и всеобъемлющим без обращения к культуре страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

Формирование и совершенствование социокультурной компетенции направлено на развитие способности ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности людей в странах изучаемого языка; формирование навыков и умений искать способы выхода из ситуаций коммуникативного сбоя из-за социокультурных помех при общении; формирование пове-

денческой адаптации к общению в иноязычной среде, понимания необходимости следовать традиционным канонам вежливости в странах изучаемого языка, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества; овладение способами представления родной культуры в иноязычной среде.

Исторические изменения в стране, особенности культуры, различия в традициях и обычаях часто оказываются камнем преткновения при общении людей разной национальности. Особая сложность заключается не просто в различии некоторых реалий, а в отношении к ним представителей разных культур, так как эти предметы и явления живут и развиваются в разных мирах.

Так, например, вопрос *How are you?* 'Как дела?' может условно приравниваться к формуле приветствия, и не принято давать на него подробный ответ, описывая происходящие в жизни события. А с восклицанием собеседника *What a wonderful weather today!* 'Какая сегодня прекрасная погода!' предпочтительно согласиться, не оспаривая его позицию.

Англичане крайне осмотрительны в своих словах и поступках и стараются избегать безапелляционных суждений посредством употребления разнообразных языковых средств.

- *Jews are running the world.* 'Миром управляют евреи'.

- *I hear what you say, but I don't think that's the case.* 'Я понял, что Вы имеете в виду, но, думаю, не в этом причина'.

- *You're wrong.* 'Вы не правы'.

- *But there are plenty of examples...* 'Но есть масса примеров'...

- *I said, 'You're wrong.'* 'Я же сказал, Вы не правы'.

Нередко в речи представителей британской культуры встречается целый ряд формул вежливости, и очень важно проявлять уважение к этим канонам и стилю общения: *Would you possibly be so kind as to help me, if you've got a moment, to point out where the post office might be?* 'Не будете ли Вы столь любезны, чтобы помочь мне, если у Вас есть немного времени, и показать, где находится почта?'

Не допускается употребление императивных конструкций, если собеседники не являются близкими родственниками или друзьями. Натурально разговор прозвучит следующим образом: *I'm sorry for bothering you, but could you please come here and have a look at it?* 'Извините, пожалуйста, за беспокойство, но не могли бы Вы подойти и взглянуть на это?' вместо *Come here and look!* 'Идите сюда и посмотрите!'

Поэтому когда один английский бизнесмен жаловался на неэффективность и нерасторопность его русской помощницы, которой несколько раз приходилось напоминать о необходимости сделать то или иное задание, а распоряжения он давал ей в виде таких фраз, как *Could you possibly type these letters?* 'Не могли бы Вы напечатать эти письма?' или *Could I possibly trouble you to take a moment to do this?* 'Не могу ли я попросить Вас уделить минутку выполнению этого задания?', становится понятна причина коммуникативного сбоя. Русскоговорящий человек, не осведомленный о существующих канонах вежливости у англичан, не воспринимает инструкцию, выраженную в такой форме, как нечто, не требующее отлагательства.

Таким образом, предложенные примеры являются доказательством того, что формирование социокультурной компетенции в преподавании английского языка сложно переоценить, а овладение английским языком без приобщения к культуре и менталитету страны изучаемого языка не может быть полноценным.

М. Я. Петрулевич

НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ АУТЕНТИЧНЫХ ЗАДАНИЙ

Одним из самых важных и сложных моментов в обучении иностранному языку для специальных целей является разработка аутентичных заданий, для которой существует несколько основных принципов, среди которых соответствие профессиональным потребностям слушателей, моделирование задач из реальной жизни, использование аутентичных текстов в различных видах заданий.

– Соответствие профессиональным потребностям слушателей. При разработке аутентичных заданий необходимо учитывать потребности слушателей в изучении иностранного языка. Однако очень важно не делать поспешных выводов до проведения анализа потребностей. С учетом результатов анализа проводится разработка аутентичного материала. Важным моментом также является учет потребностей не только слушателей, но и «третьей стороны» – работодателей и клиентов.

– Моделирование задач из реальной жизни. Все аутентичные материалы должны быть максимально приближены к реальной профессиональной ситуации, отражать действительность и среду, в которой находятся слушатели. Также очень важно, чтобы задания были максимально точными и конкретными, особенно это касается работы со слушателями с невысоким уровнем владения языком.

– Использование аутентичных текстов в различных видах заданий. Использование аутентичных материалов необходимо на всех этапах обучения иностранному языку во всех видах речевой деятельности и в многообразии форм. К аутентичным материалам могут быть отнесены тексты, видео- и аудиоматериалы, а также такие реалии повседневной жизни, как билеты на поезд, самолет, метро, автобус, меню, карты, расписания, чеки, объявления и т.д. В курсе обучения деловому иностранному языку наиболее широко применяются материалы, выпускаемые компаниями для сотрудников и клиентов: отчеты, служебные записки, протоколы собраний, контракты, инструкции, каталоги, прейскуранты, а также, рекламные продукты. Аутентичные материалы могут использоваться с целью развития навыков чтения и написания инструкций, руководств, контрактов, финансовых отчетов. Они могут служить основой для организации ролевых игр, дискуссий, проектов, презентаций; развития навыков описания, объяснения и обмена информацией.

Т. М. Полецук

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Основной задачей, стоящей перед преподавателем системы последипломного образования в обучении иностранным языкам, является обучение языку как практическому и полноценному средству общения. В настоящее время очевидным является то, что для продуктивного общения с представителями других народов и культур простого владения иностранным языком недостаточно. И даже глубокие знания иностранных языков не исключают непонимания, а иногда и провоцируют конфликты с носителями языка.

Это можно объяснить тем, что язык и культура неразрывно связаны. Выступая участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с индивидами других культур, которые зачастую неосознанно воспринимаются через призму своего менталитета, своих национально-культурных особенностей. Следовательно, обучение эффективной межкультурной коммуникации, которое предполагает формирование культурно-языковых, историко-культурных знаний, а также когнитивных, рефлексивно-оценочных и практических умений, является неотъемлемой частью обучения иностранному языку.

При обучении межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка следует учитывать скрытые трудности речепроизводства и коммуникации. Сюда относят неповторимые лексико-фразеологические сочетания слов, конфликты между культурными представлениями разных народов о явлениях и предметах реальности, которые обозначены эквивалентными словами соответствующих языков. Зачастую непонимание при межкультурном общении обусловлено нарушением ожиданий коммуникантов, которые объясняются культурными различиями.

Одновременно с овладением иностранным языком важно совершенствовать принципы межкультурной коммуникации. Необходимо развивать быстроту мышления, а также способность выражать мысли различными способами. Процесс межкультурного общения представляет повышенные требования к прочности владения лексикой и уровню сформированности грамматических навыков. Прочное владение иностранным материалом достижимо только при комплексном обучении всем видам речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму.

В современной системе образования при обучении иностранным языкам существует стремление приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации. В реальной, естественной коммуникации все виды речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение) взаимосвязаны, поэтому параллельное обучение всем видам речевой деятельности в учреждении высшего образования можно считать необходимым. Под взаимосвязанным обучением понимают обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения, на основе общего языкового материала и с помощью специальной серии упражнений.

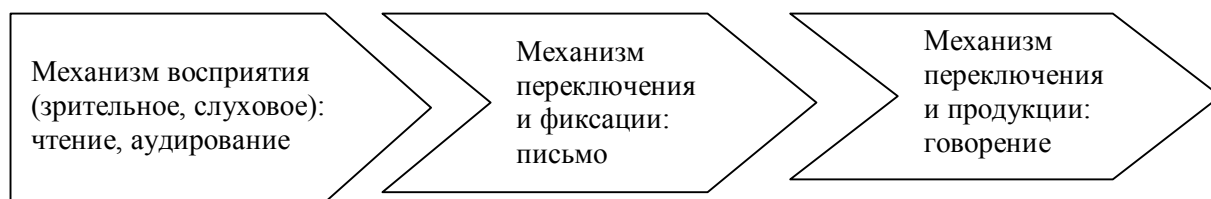
Развитие одного вида способствует развитию других, облегчает владение ими. Общность темы означает и общность языкового материала, что благотворно отражается далее на продуктивной деятельности обучаемых. Кроме того, все виды речевой деятельности характеризуются трехуровневостью.

Первый уровень – *мотивационно-побудительный* – направляет речевую деятельность человека. Источником речевой деятельности считается коммуникативно-познавательная потребность.

Второй уровень – *ориентировочно-исследовательский* (аналитико-синтетический) – подразумевает отбор средств, способов для формирования своих или чужих мыслей. Этот уровень включает планирование, программирование и внутреннюю языковую организацию речевой деятельности (РД).

Третий уровень – *исполнительный (реализующий)* – выражается в самой речевой деятельности.

Процессы смысловыражения и смысловосприятия (механизм осмысления, общий у рецептивных и продуктивных видов РД) в своей комбинации помогают развивать речевую компетенцию. Схема, предложенная М. В. Кузнецовым, которая представлена ниже, отражает механизм взаимодействия различных видов речевой деятельности.



Как видно на схеме, речевая деятельность базируется на психологических механизмах смысловосприятия и смысловыражения. Общность психологических характеристик рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности (каждый вид речевой деятельности характеризуется сложным речевым механизмом, включающим осмысление, память, вероятностное прогнозирование) обуславливает возможность взаимосвязанного обучения видам РД. Последовательное соотношение видов речевой деятельности зависит от целей, преследуемых преподавателем.

Можно выделить следующие преимущества принципа взаимосвязанного обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности.

1. Происходит опора на зрительные, слуховые, моторные и речедвигательные виды ощущений.

2. Каждый вид речевой деятельности служит целью обучения, так и средством формирования остальных видов РД.

3. Обучение приближается к условиям реального межкультурного общения.

4. Навыки чтения, письма, слушания, говорения формируются не разрозненно, а интегрируются.

Таким образом, в современных реалиях взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как средствам межкультурной коммуникации является необходимым условием преподавания иностранного языка.

**ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК СРЕДСТВАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ОСНОВНОМ И ПОВЫШЕННОМ УРОВНЯХ ОБУЧЕНИЯ**

Межкультурная коммуникация определяется А. П. Садохиным как совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам. В процессе коммуникации происходит передача и восприятие информации как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств. Вербальные – это речевые средства общения (лат. *verbalis* ‘устный, словесный’). Невербальные – это неречевые средства (мимика, жесты, прикосновения и т.д.). В словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» речь определяется как деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и т.п. Под речью понимают как сам процесс (речевая деятельность), так и его результат (речевые тексты, устные или письменные). Речь как средство вербального общения является одновременно и источником информации, и способом воздействия на собеседника. Есть два основных вида речи – внутренняя и внешняя. Последняя подразделяется на письменную и устную, которая может быть в виде диалога или монолога.

Овладение иностранным языком как средством общения и умение им пользоваться в устной и письменной формах является учебным или практическим аспектом цели обучения иностранному языку. Речь идет об овладении четырьмя видами речевой деятельности: рецептивными (аудированием и чтением) и продуктивными (говорением и письмом), а также связанными с ними тремя аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой.

Одним из методических принципов обучения иностранному языку является комплексное сочетание видов речевой деятельности, которые находятся между собой в естественных и тесных отношениях. «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» толкует взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как обучение языку, направленное на одновременное формирование четырех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма) в рамках их определенного последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений. Такое обучение построено на взаимодействии в процессе занятий видов речевой деятельности, выступающем в качестве внутреннего механизма этого обучения. Особенностью взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности является совокупность следующих характеристик:

1) в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность во всех ее видах;

2) обеспечивается одновременность в развитии видов речевой деятельности, означающая, что каждый вид речи развивается с самого начала обучения, а также что развитие одного вида способствует развитию других, облегчая овладение ими;

3) обучение организуется в рамках определенного последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности, определяемого для каждой конкретной учебной временной единицы (занятие, цикл занятий и т.д.), при этом последовательность не является жесткой и постоянной для различных условий обучения;

4) обучение видам речевой деятельности организуется на общем языковом материале, который должен служить базой как для продуктивных, так и рецептивных видов речевой деятельности;

5) обучение проводится на основе комплекса упражнений.

Необходимость следования принципу комплексного сочетания видов речевой деятельности связана с тем, что в реальной коммуникации аудирование, чтение, говорение и письмо тесно взаимосвязаны.

Современная методика рекомендует обучать видам речевой деятельности взаимосвязанно, в частности и потому, что при этом обеспечиваются наиболее благоприятные возможности для опоры на все виды и источники восприятия.

Действительно, при обучении иностранному языку, какому бы аспекту языка или виду речевой деятельности мы ни обучали, одновременно в большей или меньшей степени мы задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности.

Возьмем, например, обучение лексике. В процессе работы над словом мы:

а) произносим слова изолированно, а также в различных контекстах, а значит, формируем определенные фонетические навыки;

б) учимся соединять слово в предложении с другими словами, изменять его форму в зависимости от норм управления и контекста, следовательно, отрабатываем различные стороны грамматического и собственно лексического навыков;

в) выполняем разнообразные лексические упражнения, которые предполагают умение читать и понимать на слух различные по объему тексты;

г) выполняем письменные упражнения с новыми словами, следовательно, используем письмо.

На основном и повышенном этапах обучения у обучающихся уже имеется достаточный запас знаний по основным языковым аспектам. На данных этапах обучение иностранным языкам должно носить ярко выраженную коммуникативную направленность. В соответствии со Шкалой Совета Европы (Common European Framework of Reference – CEFR) на основном и повышенном этапах обучения уровень владения обучающимися языком должен соответствовать уровням В1 и В2. Уровень В1 предполагает понимание основных идей четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.п.; умение общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; возможность составить связное сообщение на известные или особо интересующие темы; умение описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее. Уровень В2 предполагает понимание

общего содержания сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты; возможность говорить достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон; умение делать четкие, подробные сообщения на различные темы и излагать свой взгляд на основную проблему, показывать преимущества и недостатки разных мнений.

Структура УМК «Cutting Edge Intermediate» и «Cutting Edge Upper-Intermediate» направлена на формирование коммуникативной компетенции и охватывает все виды речевой деятельности в их тесной взаимосвязи, что позволяет обучающимся овладеть уровнями владения языком B1 и B2. Все упражнения направлены на всестороннее развитие личности, активное взаимодействие между обучающимися, развитие умений организовывать и вести дискуссию, решать проблемные ситуации, аргументировать свою точку зрения. Тем самым каждый из участников учебного процесса может принимать участие в любом виде деятельности.

А. Я. Прусс

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Практика работы с взрослой аудиторией показывает, что одной из наиболее распространенных трудностей, встающих перед взрослыми, обучающимися в процессе осуществления иноязычного общения, является недостаточный лексический запас, затрудняющий формулирование своей мысли средствами английского языка. Поэтому проблема овладения лексическим компонентом иноязычной компетенции (формирование и совершенствование лексических навыков) как одним из наиболее важных условий, определяющих успешность иноязычного общения, является важной и актуальной.

Под лексическим навыком понимается автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие, и ассоциирование со значением в рецептивной речи. К лексическим навыкам речи относятся:

а) *продуктивные навыки*: правильно выбирать слова/словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением; правильно сочетать слова в синтагмах и предложениях; владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями; сочетать новые слова с ранее усвоенными; выбирать строевые слова и сочетать их со знаменательными; выбирать нужное слово из синонимических и антонимических оппозиций; выполнять эквивалентные замены; владеть механизмом распространения и сокращения предложений; приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего, обладать быстрой реакцией и т.п.;

б) *рецептивные навыки* (слушание, чтение): соотносить звуковой/зрительный образ слова с семантикой; узнавать и понимать изученные слова/словосочетания в речевом потоке/графическом тексте; раскрывать значение слов с помощью контекста; понимать значение слов с опорой на звуковые/графические признаки (аффиксацию, заимствованные слова и т.д.); дифференцировать сходные по звучанию и написанию слова; владеть механизмом рецептивного комбинирования; широко пользоваться прогнозированием и ориентирами восприятия для создания установки на выполнение определенной деятельности с новым (или ранее усвоенным) лексическим материалом и т.п.

При работе над лексикой иногда могут возникнуть трудности. К числу факторов, обуславливающих трудности активного усвоения слов, можно отнести следующие.

1. Совпадение или несовпадение объема значений слов родного и английского языка: не совпадающие по значению слова представляют большие трудности для активного овладения, чем слова с совпадающим объемом значений.

2. Степень связности или свободы слова по отношению к другим словам данного языка: свободные словосочетания, устойчивые сочетания слов (фразеологизмы), идиомы. Свободные сочетания слов в английском языке часто не совпадают с таковыми в родном. Несвободные, или устойчивые, сочетания слов или фразеологические сочетания слов трудны для овладения: их необходимо точно и прочно запомнить как одно целое в неизменном виде в определенных контекстах.

3. Характер структуры слова: простые, сложные или производные слова. Простые слова легче усваиваются.

4. Конкретность или абстрактность значения слова. Конкретные слова чаще всего усваиваются легче, чем абстрактные.

Для формирования и совершенствования лексических навыков обучения взрослых английскому языку работа над лексикой должна строиться таким образом, чтобы весь лексический материал усваивался сознательно. Работа над словом как со стороны содержания, так и со стороны формы предполагает прежде всего работу над объемом значений английских слов в сопоставительном плане со словами родного языка и в плане сопоставления слов английского языка между собой. Сравнение объема значений и формы слова родного и английского языков имеет чрезвычайно важное значение для правильного усвоения лексических понятий, что способствует лучшему усвоению лексического материала. Запоминание слова должно быть основано на логическом заучивании. Осмысленное запоминание представляет собой активную работу мышления и включает установление причинно-следственных отношений, анализ, синтез, индуктивные и дедуктивные умозаключения, поэтому система упражнений должна опираться на данные мыслительные процессы.

В процессе усвоения новых лексических единиц имеет значение сравнение сходных по значению слов. Для прочного усвоения новой лексической единицы важно ее повторение в измененном контексте. Материал в упраж-

нениях должен быть подобран таким образом, чтобы обучающиеся в процессе усвоения нового все время опирались на известные им значения и на тот опыт, который они уже приобрели в работе над лексикой. Это могут быть упражнения в заучивании наизусть пройденного материала, на подстановку в предложении многозначных слов, синонимов, омонимов, на самостоятельное составление предложений с обязательным включением в них известных слов и так далее.

Воспроизведение новых лексических единиц является наиболее важным типом упражнений, который завершает формирование и совершенствование устойчивых лексических навыков.

Формирование и совершенствование лексических навыков играют важную роль в процессе обучения взрослых английскому языку, так как лексические навыки являются одними из основ функционирования всех видов речевой деятельности, которые в свою очередь ориентированы на главную цель обучения английскому языку – формирование и развитие основ коммуникативной компетенции обучающихся.

Е. А. Рагуцкая

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Преподавание ESP (английский язык для специальных целей) привлекает к себе все большее внимание, так как хорошее владение международным языком сказывается на продуктивности работы специалистов. Достойная репутация не только специалиста, но и фирмы, которая выходит на международный рынок, зависит от уровня владения сотрудниками английским языком.

В современной системе образования при обучении иностранному языку существует «стремление приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации». В естественной коммуникации все виды речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение) взаимосвязаны, поэтому параллельное обучение всем видам речевой деятельности можно считать необходимым.

Взаимосвязанное обучение – это «обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения, на основе общего языкового материала и с помощью специальной серии упражнений».

Взаимосвязь видов речевой деятельности (межаспектная интеграция) на занятиях по иностранному языку может достигаться с помощью специально созданных интегративных заданий. Под интегративными заданиями, согласно О. А. Никитенко, понимается «комплексное многофункциональное задание по иностранному языку, выполняемое в несколько этапов индивидуально или в составе учебной группы». Выполнение интегративных заданий

помогает развить у обучаемого навыки аудирования и понимания аутентичного аудитивного материала, навыки письма и критического мышления, а также навыки индукции и дедукции.

Используя различные каналы поступления информации, такие как слуховое, зрительное, моторное восприятие, обучаемый лучше запоминает информацию, термины.

Е. Н. Радецкий

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАГМЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Использование аутентичных художественных фильмов на занятиях получило широкое распространение в современной практике обучения взрослых иностранному языку. По сравнению с учебным фильмом художественный фильм обладает целым рядом преимуществ, среди которых можно перечислить следующие: ситуации общения персонажей в художественном фильме максимально приближены к реальным; речь и действия персонажей носят более естественный характер; художественные фильмы представлены большим разнообразием жанров; художественный фильм обладает высоким лингводидактическим потенциалом, так как позволяет познакомить слушателей с особенностями различных регистров общения (формального, неформального), выразительных средств на фонетическом уровне, стилистических приемов, грамматических моделей и их реализации в языке, коммуникативных актов и т.п.; художественный фильм, как никакой другой вид аудиовизуальной наглядности, выступает мощным мотивирующим фактором при изучении иностранного языка, поскольку в сознании многих слушателей способность смотреть и понимать фильмы в оригинале является показателем самого высокого уровня владения иностранным языком.

Однако в условиях современного образовательного процесса не представляется возможным и целесообразным осуществлять просмотр полнометражных художественных фильмов на занятиях по иностранному языку. Время проведения занятий, их продолжительность, особенности психофизического состояния слушателей, которые приходят на занятия после работы, – все это делает просмотр всего фильма на занятиях затруднительным. Именно поэтому, с нашей точки зрения, наиболее оптимальным и продуктивным является просмотр отдельных фрагментов художественных фильмов.

Использование фрагментов и отдельных эпизодов из фильмов на занятии по иностранному языку предоставляет преподавателю большую свободу действий, а именно: преподаватель может варьировать продолжительность фрагмента, исходя из цели и задач занятия, а также доступного времени; фрагмент фильма обладает большей гибкостью и может быть использован преподавателем на любом этапе занятия: в начале для разминки, в середине для иллюстрации определенного лексико-грамматического явления, в конце для закрепления материала или подведения итогов; один и тот же фрагмент с разными установками и заданиями можно использовать на разных уровнях

изучения иностранного языка; фрагмент фильма не требует от преподавателя такого большого объема подготовки, как целый фильм; просмотр фрагмента, в отличие от полнометражного фильма, позволяет заинтриговать слушателей и побудить их к просмотру всего произведения самостоятельно в более комфортных для них условиях.

Фрагменты фильмов выполняют разные функции: они выступают первоисточником известных цитат, событий и т.п.; фрагменты могут служить стимулом к обсуждению насущных проблем, проведению дискуссий и дебатов; они могут быть использованы в качестве иллюстрации различных языковых явлений; их можно использовать для совершенствования лексико-грамматических навыков и развития умений иноязычного общения слушателей; фрагменты фильмов наглядно демонстрируют примеры различных ситуаций общения и коммуникативных актов.

Существует большое количество приемов работы и заданий с фрагментами художественных фильмов. Среди них следующие: просмотр без звука; прослушивание аудиодорожки без видеоряда; стоп-кадр; просмотр начала фрагмента с установкой на прогнозирование его финала; просмотр финала фрагмента с установкой на прогнозирование начала; просмотр отдельных фрагментов в неправильном порядке с установкой на восстановление последовательности; заполнение пропусков в речи персонажей; анализ языковых явлений и стилистических приемов (например, употребление артиклей, сослагательного наклонения и т.д.); озвучивание речи персонажей; анализ особенностей межкультурного общения и т.п.

В качестве примера приведем фрагмент из фильма «Bridget Jones's Baby», где между главными персонажами завязывается следующий диалог.

- *Hello.*
- *Hello.*
- *How are you?*
- *Very well, thanks. How are you?*
- *I'm fine.*
- *So am I. Well, good-bye.*
- *Good-bye.*

Как видно из достаточно простых реплик персонажей, данный фрагмент можно использовать уже на самом начальном этапе изучения английского языка. Наиболее целесообразным заданием на данном этапе представляется озвучивание реплик одного из персонажей, а затем озвучивание всего диалога слушателями. На более высоких уровнях изучения английского языка данный фрагмент можно сопровождать более сложными установками и заданиями.

1. Посмотрите фрагмент и попробуйте догадаться, о чем говорят персонажи.
2. Как вы думаете, где находятся действующие персонажи фильма?
3. Почему персонажи чувствуют себя неловко? Как это выражается в их речи?
4. Что они могли бы сделать, чтобы избежать этого неловкого положения?

5. Какие темы в разговоре они могли бы затронуть, чтобы не чувствовать себя неловко?

Весьма значимым является также и тот факт, что фрагменты фильмов позволяют преподавателю разработать задания, направленные на отработку и совершенствование лексико-грамматических навыков слушателей. Огромную помощь в данном плане могут оказать различные интернет-ресурсы с уже готовыми заданиями к фрагментам фильмов, например, блог www.moviesegmentstoassessgrammargoaals.blogspot.com, YouTube канал «Movie English» и т.п.

Фрагменты художественных фильмов могут быть также использованы на занятиях по иностранному языку как средство формирования социокультурной компетенции. Просмотр некоторых эпизодов из таких фильмов, как «Mr. Baseball» и «Outsourced», позволяет выявить специфические характеристики межкультурного общения в разных странах.

Таким образом, использование фрагментов аутентичных художественных фильмов на занятиях по иностранному языку является одним из наиболее эффективных средств формирования готовности взрослых слушателей к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации.

Г. А. Счисленок

К ВОПРОСУ О КОНТРОЛЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ (из опыта работы на кафедре интенсивного обучения иностранным языкам № 1)

Одним из компонентов организации обучения взрослых является контроль качества знаний, умений и навыков обучающихся, т.е. определение уровня владения иностранным языком за период реализации кафедрой образовательной программы. Правильно организованный контроль позволяет получить достоверную информацию о результатах учебной работы, об эффективности приемов и методов обучения, о качестве используемых учебных материалов, а также позволяет определить недочеты с тем, чтобы вовремя внести необходимые изменения в программу обучения.

Самая широко используемая форма контроля в учебном процессе на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов – тестирование. Тесты дают возможность проконтролировать большой объем материала за короткое время, при этом все испытуемые находятся в равных условиях, что особенно важно для взрослых обучающихся.

В зависимости от цели тесты подразделяются на несколько видов. Так, обучение на факультете начинается с *входного* теста, основной функцией которого является определение остаточных, стартовых знаний с целью формирования однородных групп. Вступительное тестирование организовано в два этапа: 1-й – лексико-грамматический тест, выполняемый онлайн; 2-й – устное собеседование. Мы считаем, что входной лексико-грамматический тест, выполняемый самостоятельно, дает приблизительную оценку

уровню владения языком и может рассматриваться только как подготовительная часть вступительной процедуры. Также необходимо учитывать уровень готовности испытуемого решать коммуникативную задачу при говорении, восприятии речи на слух, письме, чтении, а также индивидуальные особенности будущих слушателей факультета, их мотивы, запросы. Нередко входные тесты при формировании групп из сотрудников одной организации либо компании являются необходимым условием для планирования учебной работы, подбора специфического учебного материала для таких специалистов.

Учебные материалы для каждой образовательной программы, включая и аутентичные учебно-методические комплексы «Cutting Edge», «Life Style», «English File», «Speak Ou», «Market Leader», которые используются для реализации образовательных программ на кафедре, предлагают широкий набор *диагностических* или *текущих* тестов для регулярной корректировки и управления учебной деятельностью. Они представляют собой набор стандартных заданий по пройденным темам небольшого размера. Такие тесты являются одновременно обучающими для слабо подготовленных слушателей, так как там имеются правильные ответы и их нужно выбрать путем сопоставления, догадки, исключения. С учетом индивидуальных особенностей групп преподаватели кафедры разработали большое количество текущих тестов для конкретных тем с соблюдением принципа гомогенности (однородности): соответствия содержания теста измеряемому свойству слушателей. Мы считаем, что регулярное выполнение таких тестов приучает обучающихся к ответственности и системности и является технологичным и экономным средством контроля.

Еще одна особенность используемых нами УМК – наличие *прогресс-тестов*, к которым предъявляются несколько другие требования: контроль навыков и умений по всем видам речевой деятельности, обязательная оценочная характеристика успешности усвоения материала. Систематическое выполнение таких тестов, требующее восстановления информации, способствует улучшению долгосрочной памяти с последующим использованием информации в новых ситуациях. Они тоже обладают высоким обучающим потенциалом, демонстрируя взаимосвязь обучения и контроля.

Упомянутые выше виды тестов готовят слушателей к итоговой аттестации в форме устного зачета, так как мы убеждены, что не все необходимые характеристики усвоения знаний и умений можно получить при тестировании. Например, умение конкретизировать свой ответ примерами; связно, логически и доказательно выражать свои мысли на иностранном языке возможно диагностировать только в устной беседе с преподавателем. На основе накопленного опыта преподаватели кафедры работают над созданием экзамена (теста), опирающегося на требования Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR). Мы предлагаем задания по всем видам речевой деятельности и аспектам языка, позволяющие реально измерить языковые компетенции, так как детально прописанные оценочные критерии дадут возможность уделить равное внимание всем навыкам и умениям.

При разработке составных частей экзамена (тестов) и для повышения качества экспертного оценивания уровня владения иностранным языком составители использовали следующие виды заданий:

1) закрытый тип задания, предлагающий готовые ответы (его легче проверить и оценить):

а) установление соответствий (matching) – подбор пар, нахождение соответствий двух элементов;

б) альтернативный выбор (true-false) – необходимость ответить «да» или «нет»;

в) множественный выбор (multiple choice) – необходимость выбрать один или несколько правильных ответов из приведенного списка (очень важную роль играет «правдоподобность» ответов);

г) установление последовательности (rearrangement) – расположение элементов в определенной последовательности;

2) открытый тип заданий, который не предлагает готовых ответов, а проверяет продуктивные навыки, предполагает свободно конструируемый ответ:

а) завершение (completion) – необходимость закончить по смыслу, расположить объекты в определенном порядке;

б) подстановка (substitution) – приведение в соответствие или классификация объектов;

в) перефраз (rephrasing) – трансформация без искажения смысла;

г) клоуз-тест (cloze-text) – восстановление пропущенных недостающих элементов для проверки умения вероятностного прогнозирования.

Мы считаем, что оценочная объективность в полной мере может быть достигнута только при соблюдении следующих характеристик: достаточная сложность, объективность, репрезентативность, значимость, достоверность.

Л. В. Шимчук

КОНТРОЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Основные тенденции функционирования современного общества, рост экономических связей с зарубежными странами, расширение образовательных и культурных обменов, развитие туризма ведут к интенсификации межкультурной и межъязыковой коммуникации. Соответственно, изменяются выдвигаемые обществом требования к иноязычной коммуникативной компетентности специалиста. Все более важным становится способность руководящего работника успешно осуществлять иноязычную коммуникацию, владеть официально-деловым стилем, решать профессиональные вопросы с использованием иностранных языков. Система дополнительного языкового образования взрослых, отвечающая современным требованиям личности и общества, призвана готовить такого специалиста, владеющего умениями грамотного общения на иностранном языке.

Изучая иностранные языки по образовательным программам дополнительного образования взрослых на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов института повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ, взрослые обучающиеся получают необходимые знания, навыки и умения, которые формируют их иноязычную коммуникативную компетенцию.

Обязательный атрибут процесса обучения иностранным языкам взрослого обучающегося и залог его успешности – контроль. Очевидно, что изучение иностранных языков не может быть эффективным без должным образом организованного контроля, который осуществляется для постоянного мониторинга процесса изучения иностранного языка с целью выявления и оценивания его промежуточных результатов, факторов, влияющих на них, а также принятия и реализации решений по регулированию и коррекции образовательного процесса.

Изучение иностранных языков взрослыми обучающимися предполагает преемственную связь между разными уровнями обучения. Для перехода на каждый последующий уровень образовательной программы повышения квалификации обучающийся должен обладать комплексом всех необходимых компетенций, определяемых учебной программой, дающих ему возможность продолжить обучение. Контроль призван эту преемственность диагностировать. Основной задачей контроля является установление соответствия между реальным уровнем сформированности у взрослых обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, составляющими которой являются языковая, речевая и социокультурная компетенции, и требованиями учебной программы.

Обучение иностранным языкам взрослых обучающихся в системе дополнительного языкового образования предполагает использование различных видов контроля: *входного, текущего и итогового*.

Входной контроль для дифференциации слушателей по уровням владения иностранным языком проводится на этапе набора и зачисления в группу. В качестве форм такого вида контроля для определения уровня владения иностранным языком на факультете проводятся письменный лексико-грамматический тест (*placement test*) и устное собеседование. Основная их цель – распределение поступающих на обучение по группам в зависимости от стартового уровня владения иностранным языком. С развитием информационно-коммуникационных технологий все более популярной в дополнительном иноязычном образовании взрослых становится письменная форма контроля в виде онлайн-тестирования. По совокупности результатов устного собеседования и онлайн-теста определяется стартовый уровень владения иностранным языком, на основании чего происходит зачисление на образовательную программу или уровень образовательной программы повышения квалификации.

Анализ результатов использования входного контроля в таких формах на этапе формирования групп на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов свидетельствует о том, что устного собеседования и онлайн-теста бывает недостаточно для формирования

однородных групп обучающихся, имеющих одинаковый стартовый уровень владения иностранным языком, так как такого рода тесты могут не отражать и не диагностировать психологические особенности взрослых обучающихся, их способности к восприятию, запоминанию и воспроизведению информации. В связи с этим представляется целесообразным дополнительно изучить возможность адаптации и использования в дальнейшем тестов для определения способностей потенциального обучающегося к изучению иностранного языка и времени, необходимого ему для овладения иностранным языком (aptitude tests). Эта категория тестов иногда также носит название тестов прогнозирования (prognostic tests), т.е. тестов, предсказывающих возможный успех в изучении иностранного языка взрослым обучающимся, который ставится в зависимость от его способностей.

Текущий контроль сформированности иноязычной коммуникативной компетенции является обязательным компонентом процесса повышения квалификации руководящих работников и специалистов по иностранным языкам, в первую очередь, в связи с длительностью периода обучения на факультете (от четырех месяцев до двух лет). Основными требованиями к текущему контролю являются систематичность, оперативность, разнообразие форм и средств проведения. Контроль может быть комбинированным и многофункциональным, может проверять одновременно несколько видов навыков и умений, например, различных видов речевой деятельности и аспектов языка. Текущий контроль может проводиться в форме опроса (фронтального, индивидуального, комбинированного, взаимного), наблюдений, собеседования, анкетирования, тестирования, контрольной работы, оценочных суждений, ролевой игры, защиты проекта и т.п. Чаще всего текущий контроль осуществляется в форме тестирования для контроля знаний, умений и навыков чтения, аудирования, говорения, письма, лексики и грамматики, фонетики, для проверки социокультурных знаний. Текущий контроль отражает усвоение знаний, умений и навыков применения нового учебного материала, устанавливает пробелы в обучении, помогает корректировать методы преподавания и учения, планировать дальнейший образовательный процесс. На практике текущий контроль осуществляется на факультете на каждом учебном занятии в соответствии с его целями и задачами. В связи с вышесказанным представляется целесообразным предусмотреть текущий вид контроля как возможный в нормативных документах, регулирующих реализацию образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов с большим объемом учебных часов.

Итоговый контроль в настоящее время осуществляется на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов для проведения итоговой аттестации слушателей образовательных программ повышения квалификации в форме устного зачета, которому предшествуют итоговые тесты: лексико-грамматический тест и тест по чтению. Представляется целесообразным изучить возможности проведения итоговой аттестации слушателей образовательных программ повышения квалификации в форме зачета, который выставлялся бы по результатам диагностического теста или теста достижений, включающих разделы: лексика и грамматика, чтение,

аудирование, письмо и говорение. Тесты достижений (achievement tests) ориентированы на учебную программу и определяют достижения в знаниях, навыках и умениях, приобретенных в процессе обучения за определенный период времени. Для них важен конечный результат, так как они определяют уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Тесты учебных достижений составляются точно по программе или по пройденному языковому материалу и используются, как правило, для осуществления итогового контроля. Диагностирующие тесты (diagnostic tests), ориентированные на учебную программу, ставят своей целью выявление наиболее слабых сторон знаний и навыков обучающихся для того, чтобы принять меры для их устранения. Диагностика преследует цель получения возможно более полной информации об отдельном слушателе и использования ее для эффективности обучения каждого. Применительно к области иностранного языка это означает выявление в процессе обучения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции с тем, чтобы не только своевременно провести коррекцию, но и в случае необходимости изменить методику обучения.

Таким образом, всевозможные виды контроля и разнообразные формы их проведения на разных этапах обучения иностранным языкам взрослых обучающихся являются обязательными компонентами эффективного процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции взрослых обучающихся и призваны обеспечивать своевременную обратную связь, поддерживать высокий уровень познавательного интереса обучающихся, способствовать совершенствованию образовательного процесса. Существует необходимость дальнейшего изучения видов и форм контроля при реализации образовательных программ дополнительного языкового образования взрослых обучающихся на основе творческого использования международного опыта.

Круглый стол
«ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»

А. К. Абдаль-Маджид

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ
(ФОНЕТИЧЕСКОЙ) И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

С точки зрения методики преподавания иностранного языка под фонетической понимается аспект в практическом курсе обучения иностранному языку, имеющий целью формирование слухопроизносительных навыков. Формирование устойчивых слухопроизносительных навыков представляет собой достаточно длительный процесс, поэтому работа над произношением должна иметь место не только на начальной, но и на всех последующих ступенях обучения. Фонетические навыки формируются двумя способами: имитативным и аналитико-имитативным. По мнению ученых, разработка планов по фонетической части уроков не может иметь принципиальных различий.

Фонетическая компетенция, включаемая в языковую (лингвистическую) компетенцию, не только обеспечивает правильное произношение, интонационное оформление фразы, но и способствует правильному восприятию высказывания. Умение правильно, точно понять сообщение, выразить собственные мысли определяется в том числе и степенью сформированности фонетических навыков.

Специфика навыка произношения состоит в том, что он необязательно формируется и развивается параллельно и одновременно с другими языковыми навыками – лексическими, грамматическими. Ввиду того что в программах, как высших, так и средних учебных заведений, и в пособиях по обучению иностранному языку этому навыку уделяется недостаточное внимание, чаще всего он отстает от других навыков. Немаловажную роль в этом играет и то, что в тестах на общее владение иностранным языком отсутствуют субтесты по фонетике. Фонетическое оформление речи оценивается только в рамках субтеста по говорению (интервью). При этом следует отметить, что четкие критерии оценки и рейтерские шкалы для экзаменаторов практически отсутствуют.

Навык произношения обладает относительной автономностью, что имеет с методической точки зрения два вида последствий: а) его не учитывают или мало учитывают в обучении и контроле общего владения языком; б) при аспектном обучении фонетические курсы не зависят от уровня владения языком в целом, вследствие чего трудно координируются с общей программой.

Несмотря на то, что языковые тесты в методике и практике обучения иностранным языкам являются одной из ведущих форм контроля, фонетический аспект остается в тени внимания тестологов. Формат интегратив-

ного теста на общее владение языком легко позволяет включить еще один субтест – фонетический. Однако фонетическое оформление речи необходимо оценивать по определенным критериям и в субтесте говорения.

Контроль над уровнем сформированности фонетических навыков осуществляется в аудировании, говорении и чтении вслух, так как только в этих случаях можно судить о степени практического овладения фонетическими навыками.

Главное требование к выбору форм контроля состоит в том, чтобы они были адекватны тем видам речевой деятельности и языковым аспектам, которые они должны проверять, т.е. быть валидными.

Одной из важных проблем тестирования фонетических навыков является определение фонетической корректности или произносительной адекватности иноязычной речи учащихся. Это необходимо для установления типов ошибок, которые учитываются с помощью определенных критериев при оценке результатов тестового контроля.

При построении фонетических тестов следует учитывать, что тест не может быть универсальным, то есть ориентированным на носителя любого другого родного языка. Специфика фонетического навыка и требование экономии фонетических усилий диктуют необходимость создания национально ориентированных фонетических тестов, включающих только те специфические навыки, которые не совпадают в родном и иностранном языках. Именно этот факт определяет последовательность деятельности преподавателя: на первом этапе проводится теоретический контрастивный анализ фонетических систем русского и арабского языков, за которым следует диагностическое экспериментальное тестирование уровня сформированности фонологической компетенции представительной выборки русскоговорящих испытуемых.

Объектом слухопроизносительных тестовых заданий при обучении арабскому языку могут выступать следующие:

- 1) слуховые навыки при восприятии фонем в изолированных словах, в минимальных парах, а также в словах, включенных в контекст предложения (опознание дифференциальных признаков фонем);
- 2) навыки установления звуко-буквенных соответствий;
- 3) артикуляторные навыки, необходимые для воспроизведения звуковых последовательностей в слове, фразе, простом предложении;
- 4) акцентуационно-ритмические навыки при восприятии изолированных слов и их фонетической реализации;
- 5) акцентуационно-ритмические навыки при воспроизведении/чтении вслух слов, фраз, простых предложений, диалогов и текстов;
- 6) навыки определения места интонационного центра во фразе (при восприятии диалогов) и навыки интонационного оформления коммуникативных типов высказываний (при чтении вслух диалогического текста).

Что касается фонетической стороны социолингвистической компетенции, то объектом контроля в этом случае могут выступать акцентуационно-ритмические навыки при воспроизведении формул речевого этикета и навыки интонационного оформления различных коммуникативных типов высказываний с учетом ситуации общения.

Т. Г. Дементьева

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СПЕЦИАЛИСТОВ

Процесс контроля качества знаний изучающих иностранные языки в системе дополнительного образования взрослых – это одна из наиболее трудоемких и ответственных процедур обучения, которая связана с острыми психологическими ситуациями как для обучающихся, так и для преподавателя. В основе качества образования лежит уровень сформированности знаний, навыков и умений. Оптимальный выбор системы контроля навыков и умений иноязычного общения позволит не только организовать контроль качества обучения, но и усилить мотивационный компонент. Оценка уровня обученности, обобщение и систематизация пройденного материала по всем аспектам языка и видам речевой деятельности осуществляется на основе текущего, промежуточного и итогового контроля.

Успешная коммуникация – сложный, многогранный процесс, в котором реализуются лингвистические, культурологические, психологические и социальные знания и навыки. Как считают психологи и социологи, умение контактировать с людьми является существенным фактором в достижении успеха в профессиональной деятельности. Исследователи утверждают, что 15 % успеха относится к техническим знаниям по специальности и 85 % имеет отношение к личностным особенностям, конкретно – к умению успешно контактировать с другими людьми.

Для того чтобы подготовить для современного общества успешного конкурентоспособного дипломированного специалиста необходимо развивать его коммуникативную личность. Исследователи межличностной коммуникации выделяют три основных параметра, определяющих коммуникативную структуру личности. *Мотивационный параметр* как потребность что-то сообщить или получить информацию; *когнитивный параметр* как личный опыт, знание коммуникативных кодов, обеспечивающих адекватное понимание и передачу информации; *функциональный параметр*, который наиболее связан с языковой компетентностью. К числу характеристик функционального параметра относятся активный и пассивный запас вербальных и невербальных средств общения; умение манипулировать набором языковых средств в случае изменения коммуникативной ситуации; умение построить высказывания и дискурс в соответствии с рамками, формами, жанрами общения. Отмечается, что коммуникативная компетентность тесно связана с харизматичностью личности и трудно поддается развитию и совершенствованию, потому что трудно добиться полной гармонии во взаимодействии вербальных и невербальных средств коммуникации, тем более когда общение осуществляется на иностранном языке.

Инновационное иноязычное образование – это такая организация учебной деятельности, в результате которой у обучающихся стимулируется

и развивается активный, творческий подход к постановке задач и решению проблем, формируется коммуникативная компетентность, которая приводит к успешной межкультурной профессионально-деловой коммуникации. Компетенции наиболее эффективно формируются посредством технологий, способствующих в процессе иноязычного обучения вовлечению обучающихся в поиск, принятию решений, разрешению проблем. Во многих видах профессиональной деятельности знание иностранного языка является своего рода повышением конкурентоспособности специалиста. Использование соответствующих технологий отвечает реальным потребностям, практическим целям профессиональной деятельности.

Отличительным признаком образовательной технологии является ее алгоритмичность, а именно: точное, однозначно понимаемое предписание о выполнении в указанной последовательности операций (действий), приводящих к решению задачи. В практике организации учебного процесса алгоритмичность носит относительный характер, поскольку педагогическая технология учитывает и допускает творчество преподавателя и обучающегося.

В качестве примера коммуникативно ориентированного промежуточного контроля по теме «Гендерное равенство в профессиональной области» (раздел программы «Искусство вести дискуссии во время официальных встреч») приведем итоговое учебное занятие с использованием образовательной технологии «Дебаты» для слушателей, повышающих квалификацию по образовательной программе «Иностранный (французский) язык для международного делового общения» (повышенный уровень). Программа ориентирована на слушателей, обладающих стартовым уровнем В1+ в соответствии с общеевропейской шкалой уровней владения иностранным языком.

В результате изучения данной программы слушатель должен уметь:

- 1) осуществлять спонтанное монологическое высказывание профессионального характера в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений;
- 2) гибко и эффективно использовать язык для общения в научной и профессиональной деятельности;
- 3) принимать участие в диалоге/беседе (в ходе деловых встреч, переговоров, собраний и совещаний) и выражать весь спектр коммуникативных намерений.

Целью технологии «Дебаты» является обмен мнениями участников в публичной форме на иностранном языке по поводу положений или тезисов, высказанных в речи, докладе, выступлении или сообщении.

Учебные дебаты имеют свои отличительные особенности. Они представляют собой полемический диалог, который проходит по определенному регламенту и предполагает убеждение третьей стороны. При проведении дебатов обучающиеся выполняют определенные функции, а именно: оппонировать выступающих, председателя-модератора, зрителей. Регламентиро-

ванность дебатов состоит в том, что они проходят с соблюдением определенного ритуала, который предписывает выступления оппонентов в рамках их позиционных ролей.

Ход учебных дебатов включает а) церемонию открытия; б) само действие по проведению дебатов; в) подведение итогов на заключительном этапе.

Соблюдение временных рамок необходимо не только в пределах конкретного этапа, но и каждый выступающий должен выдерживать установленный регламент. В процессе подготовки определяются тактика и стратегия речевого поведения каждого участника дебатов.

Во время открытия происходит оглашение темы, представление участников, ознакомление аудитории с регламентом. Действия всех участников предписаны определенными правилами или форматом дебатов. Предписанный способ общения основывается на употреблении соответствующих языковых форм. Их выбор определяется социальными связями и отношениями коммуникантов. Наличие аудитории способствует соблюдению языкового этикета. Таким образом, благодаря участию в подготовке и проведении дебатов обучающиеся овладевают этикетными нормами, которые чрезвычайно важны при деловом общении.

Дебаты в 631 группе проходили по определенному регламенту, который предписывал выступления оппонентов в рамках их позиционных ролей. При проведении дебатов слушатели выполняли определенные функции, а именно: одна группа выступала за утверждение, что дискриминация по гендерному, возрастному и национальному признаку при найме на работу существует; анонимное резюме является эффективным рычагом на пути к равенству полов при приеме на работу. Другая группа слушателей выступала против данного положения, приводя убедительные аргументы и доказательства. На этапе подведения итогов дебатов большинством было принято решение о том, что данная проблема особенно актуальна для Франции.

Социальная технология «Дебаты» повышает мотивацию слушателей, тесно связывает образовательный процесс с обсуждением и решением проблем современной жизни, в частности в различных сферах делового общения; способствует развитию речевых умений свободно формулировать мысли на иностранном языке. Посредством дебатов мы привлекаем слушателей к участию в обсуждении актуальных, а также спорных в настоящее время вопросов.

Учебным debатам присущи когнитивность, проблемность, потребность в самоактуализации, коллективное взаимодействие, соревновательность, что позволяет их участникам овладеть умениями убедительной аргументации, а также этикетными языковыми нормами. Использование социальной технологии «Дебаты» является одним из ярких примеров эффективного коммуникативно ориентированного контроля качества знаний в практике обучения иностранным языкам специалистов.

А. В. Дубасова

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЗРОСЛЫХ, ИЗУЧАЮЩИХ ЛАТЫШСКИЙ ЯЗЫК

Мы рассмотрим методы контроля и оценки сформированности языковой компетенции взрослых, проходящих обучение по образовательным программам повышения квалификации «Иностранный (латышский) язык для специальных целей» (базовый и основной уровни) для слушателей факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов Института повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ.

Целью программы базового уровня является формирование иноязычной коммуникативной компетенции специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Коммуникативная компетенция рассматривается как совокупность ряда компетенций, включая речевую и социокультурную.

Целью программы основного уровня является дальнейшее развитие и совершенствование навыков и умений иноязычного общения в различных сферах общественной и профессиональной деятельности.

Цели образовательных программ определяют способы контроля и оценки сформированности речевой и социокультурной компетенций во всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Применяются следующие техники оценивания компетенций: 1) *лексико-грамматические тесты*; 2) *поисковое, просмотровое, изучающее чтение*; 3) *обсуждение и дискуссия*; 4) *пересказ письменного текста или устного сообщения другого слушателя*; 5) *спонтанные или подготовленные диалоги и монологи*; 6) *вопросно-ответная беседа*; 7) *написание текстов различного рода*; 8) *подготовка презентаций и сообщений*; 9) *устный экзамен*.

Остановимся подробнее на следующих техниках.

1. Лексико-грамматические тесты

Их цель – проверка уровня сформированности лексико-грамматических навыков.

Содержание включает:

а) тесты, ориентированные на определение уровня языковой компетенции по общеевропейской шкале. Основные задания: правильно расставить знаки долготы; вставить слово или словоформу; ответить на вопросы к тексту или к картинке; составить диалог из заданных фраз; сопоставить надписи или объявления с ситуациями; подобрать синонимы или антонимы; подобрать слово по определению;

б) отдельные задания на склонение имен существительных, прилагательных, местоимений; спряжение глагола и образование глагольных форм; перевод слов, словосочетаний и предложений.

2. Подготовка презентаций и сообщений

Цель: оценить речевую и социокультурную компетенцию слушателя по критериям: раскрытие ключевых положений; языковая правильность, ясность, информативность, связность, логичность; умение ответить на вопросы в ходе последующего обсуждения.

Содержание:

а) презентации на темы, связанные с профессиональной деятельностью слушателей;

б) подготовка новостей (поиск на новостных сайтах Латвии).

3. Обсуждение и дискуссия

Цели: оценка умения рассуждать, выражать и отстаивать свою точку зрения, оценку, впечатление, сопоставлять аргументы и контраргументы; оценка способности использовать адекватные языковые средства в зависимости от ситуации общения. Критерии: языковая правильность, информативность реплик, выражение отношения к реплике собеседника, связность высказывания, умение слушать и адекватно реагировать на реплики, умение задавать вопросы.

Содержание: обсуждение прочитанной статьи на общественно значимые и социально-бытовые темы; обсуждение латышских традиций, легенд, сказок, небольших художественных произведений.

Назовем следующие *функции* контроля. Это:

а) диагностическая: определение уровня знаний, умений и навыков;

б) обучающая: закрепление материала, определение пробелов в усвоении материала, расширение возможностей использования иностранного языка как средства общения в профессиональной деятельности, пополнение словарного запаса, закрепление грамматических конструкций, проверка способности к поиску релевантной информации на изучаемом языке, работа со словарем, восприятие устной речи и письменного текста, умение опираться на знание языкового материала и на механизм контекстуальной догадки.

в) мотивирующая.

Рассматриваемые виды контроля и оценки соответствуют целям и задачам указанных образовательных программ. Помимо выполнения диагностической, обучающей и мотивирующей функций, данные техники помогают подстраивать программу обучения под индивидуальные особенности слушателей, делая образовательный процесс более гибким и эффективным.

Л. В. Зотова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ВЗРОСЛЫХ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

С учетом данных прагмалингвистики и изменившегося статуса иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе все психологические особенности обучения иностранному языку

слушателей группируются вокруг необходимости усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, при обучении будет важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей. С этой точки зрения можно рассмотреть мотивацию слушателей к обучению и аспекты межличностного общения слушателей при изучении иностранного языка. Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т.е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии «прагматической межкультурной компетенции».

Обоснуем выбор именно этих психологических аспектов.

1. В настоящее время на первый план выходят прагматические потребности человека. Социокультурные и страноведческие знания способны удовлетворить прагматические потребности, такие как возможность выезда за рубеж и т.п. А это очень мощный психологический фактор при обучении иностранным языкам.

2. Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у слушателей, стремясь в конечном итоге увеличить эффективность процесса обучения.

Проблема контроля и оценки качества обучения, определения степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, уровня владения видами РД – одна из центральных проблем в методике обучения иностранным языкам. Контроль является важнейшим фактором в процессе обучения ИЯ.

Процедура контроля представляет собой процесс сравнения, сличения объекта и эталона. В качестве эталона выступают Государственный образовательный стандарт по иностранным языкам, требования к базовому уровню владения иностранным языком как средством общения. Сличение, сравнение, установление совпадения или расхождения объекта и эталона обычно осуществляется с помощью критерия, на основании которого производится оценка объекта контроля. В качестве критериев могут быть выбраны успешность решения коммуникативной задачи, языковая правильность речевого высказывания и т.п.

Оценка объекта контроля осуществляется как в виде развернутой характеристики, лаконичного оценочного суждения типа «Молодец! Ты делаешь успехи в произношении», так и в виде процентов, баллов, отметок.

Госстандартом по иностранному языку предусмотрено овладение слушателей основными коммуникативными умениями в чтении, устной речи и письме. Перечисленные коммуникативные умения предполагают знание языкового материала, равно как и навыки владения им, а также знания социокультурного, в том числе страноведческого характера, являющиеся важным условием для формирования коммуникативных умений. Проверка должна быть организована так, чтобы дать возможность судить о сформир-

рованности коммуникативных умений, а также о владении языковым и страноведческим материалом. Для определения достижения Стандарта обученности по иностранному языку предусмотрены проверочные работы по четырем коммуникативным умениям: чтению, говорению, пониманию на слух и письму. Проверка умений в устной речи может строиться на основе или в связи с прочитанным текстом в ходе беседы с преподавателем или путем воспроизведения слушателям наиболее типичных ситуаций общения и решения конкретных коммуникативных задач.

Контроль и оценивание результатов учебной деятельности слушателей должны выступать не как репрессивная мера, не как средство принуждения, а как стимул к учению, как условие преодоления психологического барьера, как источник радости учебного труда. *Контроль* – это подсистема в рамках системы обучения в целом, реализующая присущие ей функции, имеющая собственный объект, свои методы.

Основной целью обучения иностранному языку является овладение общением на изучаемом языке, т.е. формирование умения говорить на иностранном языке, понимать иностранную речь на слух, излагать свои мысли письменно или читать и понимать иноязычный текст. Поэтому речевые умения в разных видах (чтении и понимании, говорении, понимании на слух, письме) могут и должны быть основными объектами контроля. Они свидетельствуют об умении общаться с партнером. Знание слов, грамматических форм или правила оперирования ими не могут вообще считаться объектами контроля, ибо такие знания не обеспечивают общения сами по себе. Не могут быть основными объектами и умения, связанные с оперированием языковым материалом, например, составление предложений, заполнение пропусков, дополнение предложений и т.п. Дело в том, что умение оперирования языковым материалом еще не есть участие в иноязычном общении, так как оно не обеспечивает передачу или получение информации, а поэтому оно лишь необходимая предпосылка для развития речевых умений. Для определения успешности слушателя в овладении общением на иностранном языке должны приниматься во внимание, прежде всего, оценки за выполнение речевых заданий: высказываться по теме, участвовать в беседе, понять иноязычный текст в звучащей или письменной форме. Различают текущий, промежуточный, итоговый контроль за каждый год обучения и итоговый контроль за весь базовый курс. Функции контроля весьма многогранны. Контроль позволяет не только установить уровень успешности обучения, но и выявить недостатки в знаниях, умениях, навыках слушателей и тем самым определить необходимые изменения, которые следует внести в методику работы. Контроль оказывает воспитательное воздействие на слушателей, стимулируя их учебную деятельность.

Выделяются следующие функции контроля: 1) *собственно контролирующая (проверочная)*; 2) *оценочная*; 3) *обучающая*; 4) *управленческая (управляющая)*, в частности *корректирующая*; 5) *диагностическая (диагностирующая)*; 6) *предупредительная*; 7) *стимулирующая и мотивирующая*; 8) *обобщающая (развивающая, воспитывающая и дисциплинирующая)*.

Рассмотрим некоторые функции подробнее.

Д и а г н о с т и р у ю щ а я функция контроля заключается в том, чтобы своевременно выявить успешность или неуспешность учения и в зависимости от обнаруженных результатов строить дальнейшую обучающую деятельность. Уникальной функцией, которая реализуется при контроле, является *управленческая*. Ее значение определяется тем, в какой мере с помощью контроля обеспечивается грамотное протекание учения.

Педагогическое управление процессом обучения ИЯ связано, главным образом, с *текущим контролем*, который призван регулировать процесс овладения умениями и навыками оперирования единицами языка в речи. От качества протекания процесса овладения умениями и навыками зависит результат всей деятельности. Преподавательский контроль как средство управления овладением иностранным языком основным объектом имеет процесс формирования самоконтроля. Качество и уровень владения речевой деятельностью неразрывно связаны и зависят от степени сформированности у слушателей самоконтроля. В научной литературе самоконтроль рассматривается как 1) свойство личности; 2) акт умственной деятельности; 3) компонент учебной деятельности; 4) умение осуществлять саморегуляцию; 5) метод саморегуляции поведения, деятельности. Чтобы научиться осуществлять самоконтроль, слушатели должны воспринимать преподавательский контроль и взаимоконтроль как объективные явления педагогического процесса.

Современное преподавание иностранного языка невозможно без привития слушателям иноязычной культуры. Большинство методистов ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения иностранному языку с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию ее духовных ценностей. Учет психологических особенностей обучения иностранному языку позволит расширить у слушателей лексический запас, круг лингвострановедческих знаний, номенклатуру речевых действий, связанных с общением с носителями иностранного языка. Необходимо отметить также тот факт, что учет психологических особенностей обучения иностранному языку в целом способствует развитию и совершенствованию лингвострановедческой и коммуникативной компетенции слушателей.

Е. А. Калашникова

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК СЛУШАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В своей работе я достаточно много внимания и времени уделяю исправлению ошибок слушателей, их анализу, продумыванию и организации дополнительной тренировки в целях их дальнейшего предотвращения. На этом пути у меня возникают вопросы и сомнения. Иногда работа по исправлению ошибок приводит к положительным результатам, но порой применяемые методы исправления ошибок, успешные в одном случае, не

работают в другом: формально слушатели реагируют на исправление ошибок преподавателем в процессе занятий, но это исправление не интегрируется в речевую практику, ошибки могут повторяться и даже укрепляться.

Особенно важной правильной организация работы по исправлению ошибок видится в связи с необходимостью каждому преподавателю иностранного языка находить разумный баланс в своей работе. Основная цель изучения иностранного языка – коммуникативная, формирование умения породить высказывание на иностранном языке и понять иноязычную речь. Одновременно на плечах преподавателей лежит ответственность по подготовке слушателей к успешному прохождению итоговой аттестации, кто-то готовится к сдаче международного экзамена, что предполагает владение слушателями правильной формой иностранного языка. Задача найти этот баланс весьма трудна: слушатели должны не бояться говорить, должны уметь пользоваться иностранным языком по его прямому назначению – для общения и извлечения информации, в то же время они должны владеть знаниями о достаточной степени правильности языка. Обычные спутники страха сделать ошибку необходимой – это страх показаться примитивным. Самая частая фраза, которую я слышу от своих слушателей после первых пары месяцев изучения языка: «Я говорю как маленький ребенок! Я говорю слишком просто!». Обычно я парирую это чем-нибудь вроде: «Зато я совершенно точно понимаю, о чем вы говорите!».

Проблема исправления ошибок в процессе преподавания иностранного языка имеет весьма противоречивую историю. В 1950–60 годы подчеркивалась необходимость исправления ошибок любой ценой. К 1970–80 годам позиция ученых и преподавателей изменилась. Многие из них стали говорить о том, что исправление ошибок в процессе обучения иностранному языку не только не нужно, но и вредно. Они считали, что это негативно сказывается на мотивации учащихся. Появившийся в 1980-е годы коммуникативный метод не рассматривает исправление ошибок как предмет первой важности, ставя во главу угла беглость речи и приемлемость использования языковых форм. Изучающий иностранный язык зачастую испытывает психологическое давление, боязнь ошибок, волнение и страх перед иностранной речью. Однако из опыта работы хотела бы отметить, что многие слушатели на начальном этапе обучения сами настаивают на коррекции ошибок. И хотя преподаватели и слушатели по-разному относятся к исправлению ошибок, по данным исследований, в среднем менее 4 % учащихся не хотели бы, чтобы их ошибки исправляли в процессе урока. Преподаватели же, напротив, считают непродуктивным уделять исправлению ошибок большое количество времени, а также делать это подчеркнуто и наглядно из-за боязни спровоцировать у слушателей боязнь перед иностранной речью. Тем не менее обе стороны считают исправление ошибок важной частью процесса изучения иностранного языка. При принятии решения исправления ошибки необходимо учитывать цели и задачи занятия: отсрочка возможна лишь тогда, когда внимание сосредоточено не на форме, а на содержании (самый очевидный пример – спонтанная речь слушателей в ходе дискуссии, высказывании собственного мнения, особенно когда эта речь носит эмоционально окрашенный характер).

Ученые-исследователи, основываясь на статистических данных, сходятся во мнении, что чем более отложено во времени исправление ошибки, тем менее оно эффективно. Таким образом, работа над ошибками через несколько дней после проведения контрольной работы во многом теряет свои функции. Самостоятельная работа слушателей над ошибками рассматривается многими учеными как наименее эффективная форма. Интересно, что на первом этапе обучения второму иностранному языку наблюдается более значительная интерференция первого иностранного языка, которая ослабевает на продвинутом этапе, уступая место интерференции родного языка. Это объяснимо с точки зрения психологии: подсознание постоянно напоминает слушателю, что он говорит на иностранном языке. В зависимости от того, какие именно языковые нормы оказываются нарушенными, собственно речевые ошибки подразделяются на ряд категорий: словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические, стилистические. При обучении немецкому языку на базе английского слушатели испытывают затруднения при произношении, в правилах чтения, в интонации, в порядке слов, в склонении артиклей, в спряжении глаголов, в сложных грамматических конструкциях. Что касается приемов коррекции такого рода речевых высказываний, то эту работу с точки зрения психологии целесообразно проводить в нетрадиционной форме «исправления ошибок ради их исправления». Наиболее эффективными приемами исправления ошибок считаются: использование знаков, жестов, направляющих команд, кодирование при помощи пальцев и т.п. Во многих источниках авторитетными учеными-лингвистами приводятся шесть типов исправления ошибок.

1. *Explicit correction*. Явное исправление, когда преподаватель непосредственно указывает на совершенную ошибку, объясняет, в чем она состоит, и дает верный вариант ответа.

2. *Recast*. Перифраз – произнесение/написание исходного неверного по форме речевого образца уже без ошибки, но без каких-либо пояснений со стороны преподавателя.

3. *Clarification Request*. Просьба о пояснении, когда преподаватель дает знать, что не понял высказывание учащегося.

4. *Metalinguistic Cues*. Использование терминологии (например, грамматической – учитель использует термин: «время», «артикль», «предлог», «порядок слов» и т.д.) – реакция, связанная с высказыванием учащегося, но не предлагающая правильной формы.

5. *Elicitation*. Стимулирование речемыслительной деятельности, побуждение к исправлению и последующее «извлечение» правильной формы. Например, выделение места, где была сделана ошибка интонационно или с помощью паузы.

6. *Repetition*. Повторение неправильного по форме высказывания учащегося преподавателем с обязательным вербальным акцентом в той части, где сделана ошибка.

Отношение преподавателя к ошибкам слушателей на разных уровнях активизации учебного материала принципиально различное. На начальном этапе исправляются практически все ошибки, на старших уровнях это

делается не всегда, так как в период практики в общении надо развивать у обучаемых желание создавать новое, экспериментировать с новым языковым материалом, так как «ничто так не снижает энтузиазм и рвение, как постоянное исправление ошибок». К сожалению, в методике еще не выработан единый психолого-педагогический подход к ошибкам. Этот подход должен основываться на следующих позициях:

- а) исправлять надо ошибки, а не обучающегося;
- б) нельзя исправлять ошибку, допущенную обучаемым в момент творческого акта речевого общения;
- в) исправлять ошибку следует тогда, когда она искажает или делает непонятным смысл высказывания;
- г) исправление ошибки должно всегда носить характер напоминания, а не разъяснения, т.е. не сообщения некоторых грамматических сведений, правил.

Наблюдения за речью слушателей показали, что в процессе речи на иностранном языке на начальном и базовом уровнях слушатели практически не исправляют ошибки самостоятельно, полагаясь на внешний контроль. По мере овладения деятельностью говорения слушатель постепенно сам осуществляет контроль и направляет свою речевую деятельность.

Также очень важно постоянно оценивать результаты, успехи слушателей, не забывая поощрять. Профессиональным умением преподавателя должно стать умение создавать условия для дифференцированного отношения к ошибкам. На начальных уровнях обучения следует культивировать деловое отношение, основанное на стремлении допустить как можно меньше ошибок. На следующих уровнях должны создаваться условия, так сказать, легкого отношения к ошибкам. Ведь основной заботой здесь является содержание высказывания, и эта цель должна быть достигнута, даже если при этом будут допускаться ошибки. Сегодня никто не может дать однозначного ответа на данные вопросы, поскольку каждый преподаватель использует свой набор методов и приемов преподавания и исправления ошибок.

Т. П. Ольховская, Т. Г. Попко, Е. И. Головач

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вопрос контроля и оценки знаний по иностранным языкам постоянно находится в центре внимания лингвистов и методистов. При коммуникативном подходе к изучению иностранного языка предметом контроля и оценки должны быть все виды речевой деятельности, все составляющие коммуникативной компетенции: прагматическая, лингвистическая и социолингвистическая. Следует также отметить тот факт, что оценивать необходимо не только говорение, чтение, понимание, письмо, но и интерактивность. Роль экзаменатора – создать атмосферу доверия для общения, чтобы обучающийся показал все свои возможности. Все составляющие коммуникативной компетенции при итоговом контроле должны оцениваться одновременно.

Для того чтобы оценивать, необходимо, прежде всего, определить и описать перечень компетенций, которые надо изучать, развивать. Определение перечня компетенций является сложным вопросом, и решить его помогает анкетирование, так как качество образовательной услуги, ее эффективность, основывается на знании и анализе потребностей обучающихся.

Анкетирование было проведено в двух пилотных группах, изучающих французский язык (третий уровень обучения, основной) и испанский язык (четвертый уровень обучения, продвинутый).

Группа французского языка состоит из обучающихся, имеющих одну специальность и приблизительно один возраст. Непосредственно на работе им иностранный язык не нужен, у них нет времени на выполнение домашних заданий. Вся работа по изучению языка происходит во время занятий. Все обучающиеся в данной группе отметили, что им важно, прежде всего, говорение, они отмечают необходимость говорить на иностранном языке бегло и не важно, если будет сделано несколько ошибок. Для этой группы приоритетным является изучение общего иностранного языка. Что касается делового французского языка, то анкеты показали, что для обучающихся важны следующие ситуации: умение представлять себя и описывать, что они делают на работе; говорить о хобби и свободном времени; объяснять, как что-то работает; обсуждать вопросы и принимать решения; решать проблемы; договариваться о встречах. Для них важны такие коммуникативные навыки, как разговорный иностранный язык; телефонные переговоры.

Группа испанского языка более разнообразна по профессиональной деятельности. На выполнение домашних заданий они могут выделить от 6 до 10 часов в неделю. Практически все они общаются с носителями и неносителями языка. Большинство обучающихся отметили, что им важно говорить на иностранном языке с правильным произношением, используя правильную лексику и грамматику. Язык они используют для говорения и письма, для чтения, просмотра передач, прослушивания подкастов, песен. Им, в отличие от группы французского языка, необходим не только общий, но и специальный испанский язык. Анкеты показали, что им важны следующие ситуации: представлять себя и описывать, что делаешь на работе; говорить о хобби и свободном времени; объяснять, как что-то работает; работать с клиентами; общаться с посетителями; представлять и обсуждать планы; делать презентации; договариваться о встречах; описывать процессы; делать доклады; ставить цели и давать оценку работы. Для них довольно важно иметь коммуникативные навыки в следующих сферах: разговорный иностранный язык; телефонные разговоры; участие в конференциях; написание деловых писем.

Анализ анкет показал, что все обучающиеся (100 %) отметили тот факт, что им важно знать особенности культуры и менталитета страны изучаемого языка; учитывать эти особенности в общении; осознавать и уметь представить культурные особенности нашей страны.

Все вышеуказанные данные анкетирования обучающиеся используют в своей работе, максимально адаптируя имеющиеся учебные программы к потребностям обучающихся. Материалы для итогового контроля корректируются в зависимости от потребностей той или иной группы.

И. Г. Осмоловская

ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Проблема контроля и оценки и сама контрольно-оценочная деятельность – одна из актуальнейших проблем, которая существует на сегодняшний момент в педагогике. Общеизвестно, что организовать образовательный процесс без контроля и оценки невозможно. Оценивание – это измерение обученности.

Чтобы ответить на вопрос, как промежуточный контроль способствует повышению эффективности образовательного процесса во взрослой аудитории, представляется целесообразным уточнить два аспекта: 1) что представляет собой промежуточный контроль и его цели; 2) особенности проведения контрольно-оценочной деятельности среди взрослых обучающихся. Итак, промежуточный контроль (периодический) проводится после завершения изучения материала раздела, темы в соответствии с учебно-тематическим планом. Его цель – установление уровня усвоения знаний, умений, навыков на определенном этапе обучения. Специфика осуществления контроля знаний, умений и навыков во взрослой аудитории заключается в том, что, как подчеркивает андролог Р. М. Ефимова, большинство взрослых людей скептически относятся к своей способности чему-то научиться, у них присутствует страх перед «плохой оценкой» и публичным унижением. Поэтому не следует ставить их перед необходимостью сдавать зачеты, экзамены и принимать участие в других процедурах, имеющих целью контроль полученных знаний. Взрослого человека не нужно «оценивать», его нужно направлять.

Цель данной публикации – пример организации промежуточного контроля на занятиях по немецкому языку во взрослой аудитории. Перед началом прохождения темы (лексической и грамматической) преподаватель озвучивает, какими знаниями, навыками и умениями должен овладеть взрослый обучающийся, четко формулируются цели и задачи для определенного этапа обучения. Интересные методические приемы организации промежуточного контроля, принимающие во внимание психолого-педагогические особенности взрослых, на наш взгляд, разработаны авторами аутентичных немецких учебников «Studio d» для уровня В 2/1 и В 2/2 согласно Европейской шкале уровней. Прохождение каждого урока заканчивается разделом «Fit für die nächste Einheit?» ‘Готов к следующей теме?’. Каждый из таких контрольных разделов рассчитан, в первую очередь, на самоконтроль, учебник подразумевает твердую установку на постоянную самопроверку, обнаружение «слабых мест», ошибок, анализ и исправление их самим обучающимся, предупреждение их в дальнейшем. Все контрольные разделы имеют единую структуру: 1) блок «Das kann ich auf Deutsch» ‘Это делать на немецком языке я уже умею’ подразумевает контроль коммуникативных

навыков и умений, которые должны быть сформированы после прохождения определенной лексико-грамматической темы, 2) блок «Grammatik» ‘Грамматика’ контролирует усвоение грамматических явлений, 3) блок «Aussprache» ‘Произношение’ содержит задания для проверки сформированности фонетических умений и навыков.

После каждого контрольного задания размещено предложение «Das kann ich» ‘Это я умею’ и два варианта ответа в виде «смайликов»: «веселый смайлик» ☺, если слушатель в состоянии выполнить предложенное задание и «грустный смайлик» ☹, если слушатель испытывает затруднения. В случае выбора второго варианта рядом со «смайликом» находится отсылка к упражнениям (указан их номер), которые помогут обучающемуся устранить пробелы в знаниях по определенной теме. Очень важно перед началом выполнения контрольных заданий сориентировать слушателей на то, что они должны, прежде всего, самим себе честно ответить на поставленные вопросы. Это поможет правильно определить степень усвоения материала и при необходимости провести корректирующие действия.

В качестве иллюстрации предлагаем анализ структуры раздела «Fit für Einheit 2?» ‘Готов к теме 2?’. В первом блоке «Das kann ich auf Deutsch» ‘Это делать на немецком языке я уже умею’ определяются коммуникативные навыки и умения, которыми должен овладеть слушатель. Тип задания для данного блока един – выразить предложенную идею по-другому.

Das kann ich auf Deutsch

Это делать на немецком языке
я уже умею

• **über ungewöhnliche oder extreme Situationen sprechen**

Fahrrad fahren auf einem Seil in 600 m Höhe finde ich echt extrem. Für mich ist...

Das kann ich ☺ ☹ > Ü. 1–5

• **рассказать о необычных и экстремальных ситуациях**

Ехать на велосипеде на высоте 600 метров я считаю экстремальным. Для меня...

Это я умею ☺ ☹ > упр. 1–5

• **etwas positive oder negative bewerten**

So einen Schuhtick finde ich doch sehr ungewöhnlich...

Das kann ich ☺ ☹ > Ü. 6, 9

• **дать чему-то позитивную или негативную оценку**

Такую «завернутость» на обуви я считаю весьма необычной...

Это я умею ☺ ☹ > упр. 6, 9

• **Erstaunen ausdrücken**

Dass es möglich ist, sich so viele Zahlen zu merken, hätte ich nicht gedacht!..

Das kann ich ☺ ☹ > Ü. 9

• **выразить удивление**

Я бы и не подумал, что можно запомнить такое количество чисел!..

Это я умею ☺ ☹ > упр. 9

Далее следует контрольный блок «Grammatik» 'Грамматика'.

Das kann ich auf Deutsch

• **Funktionen des historischen Präsens erkennen**

Nachdem sie mit einem Eisberg kollidiert war, sank die Titanik am 15. April 1912 um 2.20 Uhr. Viele Menschen fanden keinen Notausgang und ertranken im kalten Atlantik.

Nach der Kollision mit einem Eisberg sinkt die Titanik am 15. April 1912 um 2.20 Uhr. Viele Menschen finden keinen Notausgang und ertrinken im kalten Atlantik.

Welcher Text wendet sich direkt an den Leser/die Leserin? 1 2

Das kann ich 😊 ☹ > Ü. 11

• **Konjunktiv II in irrealen Vergleichen**

Kitesurfen ist, als ob man fliegen würde. Beim Schwimmen fühlt man sich...

Das kann ich 😊 ☹ > Ü. 12–13

Контрольный блок «Aussprache» 'Произношение' содержит задания следующего типа.

Das kann ich auf Deutsch

• **emotionale Ausrufe verwenden**

Etwas bewundern: ...Ah! ...

Etwas total ablehnen: 1) ..., 2) ...

Erstaunen ausdrücken: 1) ..., 2) ...

Das kann ich 😊 ☹ > Ü. 18

• **ironische Sprechweise verstehen**

Das hätte ich nicht gedacht!

Wie kann man nur...

Das ist ja der Wahnsinn!

Das kann ich 😊 ☹

Это делать на немецком языке
я уже умею

• **распознавать функции исторического презенса**

После того как Титаник столкнулся с айсбергом, он пошел ко дну 15 апреля 1912 в 2 часа 20 минут. Многие люди не смогли найти аварийный выход и утонули в холодных водах Атлантики.

После столкновения с айсбергом Титаник идет ко дну 15 апреля 1912 в 2 часа 20 минут. Многие люди не могут найти аварийный выход и тонут в холодных водах Атлантики.

Какой текст обращен непосредственно к читателю? 1 2

Это я умею 😊 ☹ > упр. 11

• **конъюнктив II в нереальных сравнениях**

Кайт-серфинг – это как будто летишь. При плавании чувствуешь себя...

Это я умею 😊 ☹ > упр. 12–13

Это делать на немецком языке
я уже умею

• **использовать эмоциональные восклицания**

Чему-то восхититься: ...Ах!...

Что-то категорически отклонить:

Выразить удивление:

Это я умею 😊 ☹ > упр. 18

• **понимать ироничные высказывания**

Я бы и не подумал!

И как только можно...

Это же безумие!

Это я умею 😊 ☹

Слушателям предлагается выполнить эти задания на занятии или дома. Результаты можно представить анонимно или с указанием имен. При анонимном проведении промежуточного контроля преподавателю все равно понятна общая тенденция усвоения материала в группе, а взрослый обучающийся располагает психологической защищенностью благодаря «обезличив-

ванию» проведения промежуточного контроля. Учитывая тот факт, что для взрослой аудитории, как ни для какой другой, характерен высокий уровень мотивации при изучении иностранного языка, слушатели, как правило, сами при наличии трудностей проделывают корректирующие упражнения с целью получения устойчивого положительного результата.

Таким образом, задача андрогога – не оценка работы слушателя, не контроль выполнения каких-то действий, а формирование учебных действий контроля. Важным моментом в данной ситуации выступает способность обучающихся к организации самостоятельных действий, а также к рефлексии, в случае встретившихся трудностей. Для этого взрослый слушатель должен четко знать критерии успешности. Представляется целесообразным озвучивать их в начале работы над новой темой, чтобы были ясны и понятны цели, к которым нужно стремиться.

Н. В. Писоцкая

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогике разработана общая функциональная модель педагогического процесса, который понимается как динамическая саморегулирующая система «обучаемый – обучающий» (М. М. Левина). Условием ее успешного функционирования является наличие обратной связи в двух ее проявлениях: внешней обратной связи, посылаемой от обучаемого к педагогу о выполнении задач программы, и внутренней обратной связи, то есть получаемой обучаемыми информации о правомерности своих действий. В схеме обучения иностранному языку, представляющей обучение как управляемый процесс перехода обучаемого от незнания к знанию в результате педагогического воздействия преподавателя, между каждым этапом обучения существует некое промежуточное звено, своего рода контрольный пункт, в котором с помощью внешней обратной связи определяется готовность обучаемого перейти от одного состояния к другому, более высокому. Наличие обратной связи, которая носила бы характер организованного, контролирующего воздействия, является условием успешности процесса овладения иностранным языком, и это условие следует обеспечить на всех этапах данного процесса.

Понятие контрольно-оценочной деятельности охватывает широкий круг педагогических процессов и осуществляется неодинаково на различных этапах обучения.

Контрольно-оценочная деятельность состоит в определении обученности учащегося или выполнения им необходимых корректировочных действий (М. Ф. Пашков, М. Ф. Королёв). Исходным пунктом контроля является ответ обучаемого, а все последующие операции и результаты определяются сравнением ответа с эталоном. Задачи и способы контрольно-оценочной деятельности на различных этапах обучения обуславливаются его целями. Для каждого из видов контроля определяются присущие им задачи, выбираются соответствующие им средства и способы, а, следовательно,

реализуются соответствующие функции контрольно-оценочной деятельности. Существует большое разнообразие в определении видов контрольно-оценочной деятельности и задач, решаемых с их помощью, а отсюда и значительное разнообразие их названий. В качестве оснований для разделения видов контрольно-оценочной деятельности берутся: вид учебной работы, в которой он осуществляется; этап обучения, на котором он применяется; средства, с помощью которых обеспечивается проверка правильности; способ использования результатов проверки усвоения знаний для управления познавательной деятельностью обучаемого; задачи контрольно-оценочной деятельности и т.п. По способу проверки контрольно-оценочной деятельности различают: *традиционный, машинный, безмашинный, самоконтроль и взаимоконтроль*.

По регулярности: *периодический, нерегулярный, системный*. По степени охвата испытуемых: *групповой, массовый, частичный и выборочный*.

В зависимости от этапа осуществления различают: *предварительный (входной), текущий, тематический, итоговый*.

Для того, чтобы информация о качестве работы обучаемых могла бы удовлетворить преподавателя, контрольно-оценочная деятельность должен отвечать определенным требованиям или соответствовать определенным принципам. К важнейшим принципам оценки относятся: *плановость* (анализ и оценка должны осуществляться не стихийно, а с соблюдением определенного плана); *систематичность* и *системность* (конкретизация запланированных результатов обучения, оценивание должно соответствовать структурным компонентам содержания изученного материала, проводиться на всех этапах образовательного процесса с использованием разнообразных методов оценки); *объективность* (оценка опирается на научно обоснованные критерии определения успешности, параметры исследования уровня обученности, выполняется квалифицированными специалистами, базируется на принципах гуманизма и демократизма); *дифференцированность* (учет индивидуальных возможностей интернов/слушателей: уровня обученности, их интеллектуальных способностей); *открытость/наглядность* (оценивание проводится по одинаковым критериям для всей группы оцениваемых, критерии оценки известны до ее начала, результаты оценки сообщаются, выполняется анализ результатов оценки, так как обратная связь – существенный фактор эффективного оценивания).

Контроль знаний – это выявление, измерение и оценивание знаний. Выявление и измерение называют проверкой. Поэтому проверка – составляющий компонент контроля. Кроме проверки, контрольно-оценочная деятельность содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки. Оценки фиксируются в виде отметок: количественные показатели фиксируются в баллах, а качественные в оценочных суждениях.

Таким образом, можем сказать, что понятие контрольно-оценочной деятельности представляет очень сложную и многогранную проблему. В современных условиях перестройки всех форм обучения контроль может и должен быть рассмотрен в широком контексте управления учебной дея-

тельностью обучаемых как неотъемлемая часть процесса обучения. Под контролем мы понимаем планирование, разработку и организацию проверки, переработки и представления информации о результатах обучения при помощи многообразия соответствующих методов, видов и средств, с целью повышения эффективности процесса обучения и управления им.

А. В. Прокопчик

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Постоянным элементом в оценке обучения взрослых является контроль результатов. Способ контроля знаний всегда был тесно связан с методикой, которой пользуется преподаватель, и целями обучения. Коммуникационная методика, популярная сейчас, сосредоточена на успешном использовании языка в определенной жизненной ситуации. Тестированию подлежат: языковые умения (речь, письмо, понимание текстов на слух, а также прочитанного материала), знание подсистем языка (фонетика/фонология, грамматика, лексика) и способы выражения языковых интенций.

Языковой тест – это такая проверка знаний и умений учащихся, которая имеет точечный и объективный характер, такой, где оценка не зависит от настроения преподавателя и его отношения к учащемуся. Есть много классификаций типов тестов, мы примем за основу деление на *стандартизированные* и *преподавательские*.

Стандартизированные – это те, которые проверены на большой группе, а значит результат данного конкретного человека можно очерчивать на фоне большого количества людей. *Преподавательские* – это тесты, подготовленные преподавателями для потребностей данного учебного заведения или данной группы обучающихся.

Виды тестов зависят от целей, которые ставят перед собой организаторы. Процесс тестирования тоже может приобретать разные формы в зависимости от главной цели. Например, целью является проверка умений обучаемого, который ранее никогда не изучал данный язык – это прогностические тесты. Обычно они тестируют восприятие звуков, память, логическое мышление, чтение с пониманием, общее развитие.

Иногда целью проверки является нахождение сильных и слабых сторон данного обучающегося в отношении к разным умениям, областям лексики, типов грамматических структур, произношения и грамматики. Это диагностические тесты.

Но чаще всего тесты являются проверкой усвоения материала. Контроль касается того материала, который был предметом обучения в короткий либо довольно продолжительный период, имеет характер периодический. Часто этому служат инструменты, разработанные самим преподавателем. Тесты достижений могут относиться к определенным областям языка, например, тест на произношение, орфографию, лексические, грамматические. Это могут быть тесты умений понимания на слух, чтения и понимания прочитанного, правильной речи и письма.

Бывают целостные тесты, когда во время письменной и устной части проверяется несколько умений и несколько подсистем. Каждый хорошо подготовленный тест должен выполнять три условия: быть точным, надежным и практичным.

Такая черта, как языковая точность означает, что тест проверяет те знания, которые мы действительно хотим проверить. Например, аудирование можно проконтролировать кратким пересказом на иностранном языке, это означает, что понимание проверяют умением писать, а не слушать. Классическая неточность – это снижение баллов за грамматические ошибки. В результате тесты становятся орфографическими, хотя носят иные названия.

Чтобы тест был точным, преподавателю необходимо составить список умений, которые мы должны проверить, список языкового материала (слов, грамматических структур). Каждому умению должна соответствовать группа заданий, чтобы ни одно из них не осталось без направленных на него упражнений. Важно удостовериться, содержит ли тест весь языковой материал из списка и не содержит ли в себе дополнительный материал, более трудный для учащегося.

Другой важной чертой является достоверность теста. Это означает, что в случае повторения те же самые обучающиеся, которые до этого оказались лучшими, будут лучшими и в этот раз, а те, кто написал тест до этого слабее, сейчас опять окажутся самыми слабыми. В недостоверном тесте мы будем каждый раз получать разные результаты и разную статистику относительно лучших и худших участников контроля. Это означает, что результаты – это по большей части воля случая. Возможно, из-за непонятных заданий или слишком короткого теста на результаты нельзя полагаться. Достоверность тоже может касаться оценки результатов. Баллы не должны зависеть от того, кто проверяет тест и чей тест проверяется. Чтобы гарантировать достоверность, преподаватель должен убрать все непонятное из заданий, сократить их и сделать полностью ясными, проверить, не является ли тест слишком коротким и будет ли практичным с точки зрения времени его проведения, нет ли в тесте таких умений, которые с помощью данного количества заданий не удастся проверить.

Существует еще одна основная черта хорошего теста. Это практичность. Точный и достоверный тест должен быть удобным в использовании. Это значит, он не должен требовать многочасового тестирования или сложной, быстро ломающейся аппаратуры. С целью гарантии практичности теста преподаватель должен удостовериться, хватит ли аудиторного времени для выполнения всех заданий, не требуется ли другая аудитория либо иной день. С целью четкого проведения контроля хорошо подготовить две, три или четыре его версии, чтобы сделать невозможным списывание. Это не значит, что надо подготовить несколько разных тестов, это может быть тот же, написанный в другом порядке. Имея несколько таких перемешанных версий, можно организовать проверку даже в очень тесной аудитории.

Проводя тест надо удостовериться, ясны ли обучающимся все задания. Иногда надо давать задания на их родном языке, в противном случае мы делаем зависимым выполнение теста от понимания инструкций на иностранном языке.

Стоит обратить внимание на некоторые ошибки при тестировании.

Ошибки планирования теста. Преподаватель концентрируется не на самых важных навыках, таких как коммуницирование, знание лексики или уровень разных языковых умений, а на том, что легко поместить в тесте, легко оценить.

Следующая ошибка – тест проверяет несколько умений, но каждому отведено мало заданий. Преподаватель понимает потребность проверки нескольких умений и посвящает два-три задания контролю словарного запаса, два-три – грамматике, одно правописанию, и одно контролю понимания. В таком случае на каждое умение выходит слишком мало заданий, а оценка становится случайной.

Бывают ошибки построения тестовых заданий, они слишком трудные или слишком легкие. Либо задания мало пересекаются. Среди разных техник можно найти такие, которые проверяют единичные умения (лексическая техника, для одного слова *лук*), и такие, которые проверяют большее количество элементов (группа слов, связанных одной темой). Во время контроля на каждом занятии техника единичной проверки хорошо подходит, однако для теста за какой-либо период такие единичные задания расходятся с целью.

Один из аспектов тестирования – это его влияние на преподавателей и учащихся. Иногда преподаватель сосредотачивается на обучении компетенциям, которые подлежат тестированию. Этот эффект может быть позитивным и негативным, в зависимости от того, помогает ли этот тест в достижении целей обучения, предусмотренных программой или усложняет процесс. В негативной версии преподаватель концентрируется на выбранных аспектах, обходя другие, заложенные в программе обучения. В случае позитивного влияния тест содержит все аспекты обучения. И после его анализа в программе появляются изменения, которые служат развитию обучающегося. Тестирование является процессом движения к цели. Правильное использование нужного дидактического инструмента, каким может быть тест, влияет на повышение мотивации обучающегося и расширение его языковых компетенций.

И. Л. Русецкая

КОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Повышение качества, несомненно, является одной из актуальных задач в рамках компетентностной парадигмы системы высшего образования. В сфере предоставления образовательных услуг трактовка термина *качество* сфокусирована на требованиях потребителей (внутренних и внешних) и иных заинтересованных сторон, в том числе представителей государственных управляющих органов и непосредственно сотрудников учреждения высшего образования. Данный спектр требований необходимо учитывать при разработке и последующем функционировании СМК учреждения высшего образования, нацеленной на повышение качества образовательных услуг по различным специальностям.

На этапе создания СМК необходимо учитывать дуализм как в описании, так и в оценке качества образования, реализуемый в следующих аспектах:

1) качество результата образовательного процесса, которое определяется как соответствие уровня знаний выпускников требованиям существующих стандартов;

2) система обеспечения данного качества и такие ее параметры, как уровень подготовки абитуриентов и ППС, информационно-методическое, научное и материально-техническое обеспечение качества подготовки обучающихся и т.п.

В контексте компетентностного подхода, ориентированного на запросы потребителя, очевидно, что критичным является первый аспект оценки качества образовательного процесса, который, в свою очередь, определяется результативностью данного процесса. В условиях функционирования учреждения высшего образования степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов оценивается в следующих процессах, или видах, контроля.

Предварительный контроль, как правило, используется при поступлении абитуриентов в учреждение высшего образования, а также в начале изучения новой учебной дисциплины или в начале рассмотрения новой темы непосредственно в процессе обучения. Цель данного вида контроля – получение информации об усвоении учебного материала обучающимися, на основании чего может быть принято решение об адаптации учебного процесса либо к особенностям поступившего контингента, либо к индивидуальным особенностям обучающихся.

Инструменты *текущего контроля* применяются для измерения и оценки промежуточных результатов усвоения учебного материала в ходе оперативного управления учебным процессом, его мониторинга и корректировки.

Процесс *итогового контроля* предполагает оценку степени усвоения учебного материала в рамках отдельного предмета, циклов учебных дисциплин, а также степени овладения отдельными компетенциями.

Заключительный контроль включает в себя этап приема государственных экзаменов, этап защиты квалификационной работы, а также присвоение квалификации либо степени по определенной специальности.

Таким образом, вышеперечисленные виды контроля способствуют определению и оценке результатов образовательного процесса, которые в интерпретации компетентностного подхода выражаются в конкретных компетенциях. Реализация каждого процесса контроля предполагает применение универсального набора контрольно-оценочных средств для измерения компетенций как комплекса знаний, умений и владений. В частности, к традиционным контрольно-оценочным средствам измерения знаний можно отнести репродуктивные и тестовые задания. Измерение умений осуществляется с помощью выполнения действий по заданным алгоритмам, заданий по предлагаемой модели. Контрольно-оценочные средства измерения владения компетенциями включают в себя, как правило, творческие и проблемные задания, конструирование новых моделей.

Однако результаты образовательного процесса целесообразно воспринимать не только посредством качественных характеристик, определяемых в ходе процессов контроля с задействованием измерительного инструментария. Количественными характеристиками результатов, дополняющими процессы контроля, являются уровни сформированности компетенций. Данные уровни измеряются определенными критериями, регламентированными десятибалльной шкалой оценки знаний, а также рейтинговой системой оценки учебных достижений обучающихся.

Контроль качества результатов образовательного процесса, таким образом, представляет собой сложный поэтапный процесс. С одной стороны, гибкость в оперировании видами контроля (их усиление, модификация) и варьирование контрольно-оценочных средств позволяют действовать максимально оперативно в целях анализа и оценки возможностей повышения качества образовательного процесса. С другой стороны, относительная устойчивость системы контроля обеспечивается количественными параметрами, предусмотренными нормативной документацией. Очевидно, следующим шагом в оптимизации системы контроля будет разработка подхода к измерению и оценке не только отдельных компетенций, но и их групп, сформированных по различным признакам.

Е. С. Скворцова

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Постоянно меняющиеся тенденции в области технологий заставляют современного человека реагировать на подобные изменения и менять методы взаимодействия с окружающим миром. Не остались незамеченными данные тенденции и для преподавателей. Работа с различными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) в качестве средства обучения иностранному языку уже достаточно давно вошла в повседневную практику преподавания и прочно закрепилась в ней. ИКТ являются как средством подачи материала, так и контролирующим средством.

Оттого, как организован контроль и на что нацелен, существенно зависит эффективность учебной работы. Постепенный переход от традиционных форм контроля и оценивания знаний к применению ИКТ отвечает духу времени и общей концепции модернизации и компьютеризации современной системы образования. Появляются новые формы и методы контрольно-оценочной деятельности, осуществляемой на основе ИКТ.

Одним из преимуществ ИКТ в контрольно-оценочной деятельности является возможность тестирования компетенций слушателей на основе использования виртуальных тренажеров, позволяющих проверить умения применять знания в различных коммуникативных ситуациях.

В настоящее время существует большое количество систем контроля знаний, как выполненных в виде отдельных программных продуктов, так и встроенных в обучающие системы. Применение таких программных продуктов позволяет визуализировать и сделать более наглядными многие

понятия и явления, а также развивать пространственное воображение, организовывать контроль знаний. При использовании их наряду с традиционными формами работы на занятии можно получать хорошие педагогические результаты. Однако общим недостатком подобных образовательных систем является отсутствие возможности обновления содержания и редактирования разделов контроля.

Важная особенность современной контрольно-оценочной деятельности состоит в смещении акцентов с внешней оценки учебной деятельности слушателя на самооценку слушателей. Такой подход позволяет стимулировать развитие у слушателей умений ставить цели, планировать свою учебную деятельность, рефлексировать ее результаты. Оценка не только конечного результата работы, но и процесса его достижения позволяет судить о мотивированности слушателя, особенностях его учебной деятельности.

Применение ИКТ, интерактивной доски, конструктора тестов при проведении разноуровневой проверочной работы способствуют формированию контрольно-оценочной самостоятельности слушателей. Также внедряются альтернативные виды оценки, например, электронное рефлексивное портфолио, которое не требует использования бумажных средств, предполагает доработку его содержания, а также обсуждение и презентацию в сети. В данном случае портфолио представляет собой результат самостоятельной творческой учебно-исследовательской деятельности слушателей, рефлексивного освоения ими дисциплины. Электронное портфолио по результатам изучения учебной дисциплины может быть выполнено посредством веб-проектирования. При этом данные размещаются в виртуальном пространстве, представляются и обсуждаются студентами группы.

Еще одним способом организации контрольно-оценочной деятельности является использование электронных форумов, что позволяет наблюдать, учитывать и оценивать степень активности каждого слушателя при коллективном решении изучаемой проблемы.

Таким образом, методами организации контрольно-оценочной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий выступают: расширение возможностей для представления в учебном процессе проблемных ситуаций, технологичность контроля, сочетание внешнего контроля и оценки с самоконтролем, а также возможность учета активности студентов при коллективном решении проблем.

Ф. Фатгух

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ (ГРАММАТИЧЕСКОЙ) И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

Анализ словарей позволил выделить следующие определения понятия *контроль*. Так, в «Большом толковом словаре» под редакцией С. А. Кузнецова контроль трактуется как «наблюдение с целью проверки или надзора; проверка». В «Словаре методических терминов и понятий» (авторы Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин) приводится следующее определение рассматриваемого понятия. Контроль (от фр. *controle* – проверка, наблюдение) – это

1) часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как ученик или группа учеников усваивает содержание предмета во всех или отдельных его аспектах; 2) процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса.

Контроль и оценка уровня владения иностранным языком выступают одним из важнейших компонентов образовательного процесса по иностранному языку. Основная задача контроля заключается в объективном определении уровня овладения обучаемыми иноязычным материалом на каждом этапе. При этом объектом контроля выступает как языковая форма сообщения, так и его содержание.

Основные требования к системе оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования должны быть сформулированы следующим образом:

1) определять основные направления и цели оценочной деятельности, ориентированной на управление качеством образования, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

2) ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, реализацию требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования;

3) обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов основного общего образования;

4) обеспечивать оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования;

5) предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения);

6) позволять использовать результаты итоговой оценки выпускников, характеризующие уровень достижения планируемых результатов освоения учебной программы как основы для оценки деятельности образовательного учреждения и системы образования разного уровня.

Оценка образовательных достижений обучающихся осуществляется в рамках внутренней оценки образовательной организации, включающей различные оценочные процедуры (стартовая диагностика, текущая и тематическая оценка, портфолио, процедуры внутреннего мониторинга образовательных достижений, промежуточная и итоговая аттестации обучающихся), а также процедур внешней оценки, включающей государственную итоговую аттестацию, независимую оценку качества подготовки обучающихся и мониторинговые исследования различных уровней.

Разработка критериев оценки уровня сформированности грамматических навыков разных видов речевой деятельности, создание современных способов и форм оценивания и контроля языковых навыков являются одними из самых важных проблем системы управления процессом формирования языковой компетенции. Необходимым условием для осуществления эффективного контроля уровня сформированности грамматических навыков является его адекватность определенным требованиям.

Анализ литературы по теме сообщения, а также мнений методистов и преподавателей свидетельствует о том, что система контроля сформированности грамматических навыков обладает достаточным потенциалом для совершенствования по следующим причинам: 1) тесты зачастую оценивают лишь знание грамматической формы; 2) проверка тестов слишком трудоемка, что не способствует творческому подходу преподавателя к своей работе; 3) не все тесты имеют обучающий характер; 4) не все тесты объективны (оценка сформированности грамматических навыков происходит на материале однотипных упражнений или в условиях функционирования одного и того же вида речевой деятельности; 5) не все тесты соответствуют профессиональной тематике обучающегося, нередко они бывают составлены с употреблением незнакомой лексики.

Грамматический тест должен давать четкое представление преподавателю об уровне сформированности грамматических навыков и не требовать большого количества времени для проверки. В настоящее время существует ряд мультимедийных программ или дополнений к традиционным печатным изданиям учебников. Имеющиеся в настоящее время мультимедийные программы анализируют ошибки, самостоятельно формируют коррективный курс, направленный на закрепление языковых навыков, входящих в состав умений чтения, аудирования и говорения, могут содержать тестовые задания соревновательного характера, что, в конечном счете, повышает эмоциональную мотивацию обучающихся к изучению и совершенствованию иностранного языка. В таких условиях контроль приобретает обучающий характер. При необходимости подобные программы могут послужить основой для создания авторского автоматизированного курса с соответствующей тематикой упражнений и автоматизированной системой оценки и анализа ошибок.

Еще одной инновацией в оценке уровня сформированности грамматического навыка является динамическое оценивание. Оценивание уровня сформированности грамматического навыка осуществляется в данном случае в два этапа: до обучения и после обучения. Данный подход к организации контроля позволяет эффективно организовать процесс обучения языковым навыкам обучающихся, рационально использовать учебное время и наиболее объективно оценивать уровень сформированности языкового навыка.

Наряду с языковой компетенцией важная роль в системе академических компетенций студентов отводится и социолингвистической, которая рассматривается как неотъемлемый компонент коммуникативного навыка студентов.

Владение данной компетенцией предполагает способность использовать средства общения в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией и социокультурными нормами конкретного лингвокультурного общества, подразумевает формирование у студентов 1) знаний лингвострановедческих реалий и социокультурных норм, сложившихся в стране изучаемого языка; 2) знаний компонентов коммуникативной ситуации и умение моделировать свое речевое поведение в соответствии с коммуникативной целью, временем, местом, а также социальным статусом и ролью участников ситуации общения; 3) умений выбирать вербальные (языковые) и невербальные (неязыковые) средства общения в зависимости от регистра соответствующей коммуникативной ситуации. Контроль уровня сформированности владения социолингвистической компетенцией может быть организован в форме интерактивной деятельности как внутри группы обучающихся, так и с участием (при наличии такой возможности) носителей языка. Кроме того, для контроля навыков владения социолингвистической компетенцией могут быть использованы ресурсы Интернета, в частности видеохостинга YouTube: студентам может быть предложено следующее задание: восстановить диалог, предложенный без озвучки или с озвучкой только одного из участников общения, учитывая контекст коммуникации. Оценка в данном случае будет определяться точностью соблюдения и воспроизведения социокультурных норм.

Итак, вопрос контроля уровня сформированности языковых и социокультурных навыков у студентов является важной проблемой современной методической науки. Основным из наиболее перспективных направлений развития данного вопроса нам видится формирование принципов и правил разработки и создания учебных пособий и мультимедийных ресурсов с адекватной системой контроля языковых (грамматических) и социокультурных навыков у студентов, соответствующего тематике и уровням обученности. Существующие инновации в оценке уровня сформированности языковой и социокультурной компетенций способствуют оптимизации данного процесса и обеспечивают повышение его объективности.

Круглый стол
«ИТАЛЬЯНИСТИКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
И НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

Г. В. Ивашень

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОМАТЕРИАЛОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аудирование является одним из важнейших аспектов обучения иностранному языку в учреждении высшего образования. Данный вид речевой деятельности нацелен на восприятие и понимание устной речи на слух при ее прослушивании.

Поскольку в современных образовательных условиях основной целью обучения иностранному языку является формирования у учащихся коммуникативной компетенции, для организации коммуникативно ориентированного аудирования преподавателю следует в первую очередь тщательно отбирать аудиоматериал. Студенты должны быть способны осуществлять обмен информацией на иностранном языке. Таким образом, коммуникативная компетенция у студента включает в себя:

- умение строить диалог в рамках социально-бытового и профессионального общения;
- умение связно высказываться о себе, излагать и отстаивать свою позицию в профессиональной сфере;
- умение понимать на слух иностранную речь бытового и профессионального характера.

Аудирование – один из видов речевой деятельности, активный процесс, во время которого задействуются психические и умственные процессы, происходит восприятие информации, ее анализ и сравнение с примерами, которые хранятся в долговременной памяти учащихся, узнавание и понимание мысли.

Важно осознавать, какие процессы задействованы в понимании устной речи, а также как это связано с обучением иностранному языку. Система обучения аудированию включает в себя три основных уровня:

- 1) *элементарный*, когда происходит формирование перцептивной базы аудирования;
- 2) *продвинутой*, который посвящен развитию аудирования как вида речевой деятельности;
- 3) *завершающий* этап предполагает овладение устным общением, в ходе которого студент выступает в роли говорящего.

Целью обучения на первом уровне является становление механизмов восприятия иностранной речи на слух; на втором уровне – формирование способности воспринимать и понимать устные иноязычные тексты; на завершающем этапе студенты должны приобрести способность участвовать в устном иноязычном общении.

Учитывая все вышесказанное, преподаватель при использовании аудиоматериалов при обучении иностранному языку должен не только тщательно отобрать материал, но и провести ряд процедур, которые необходимы для прослушивания и его анализа. Здесь мы можем выделить три этапа работы с аудиоматериалом:

- запись новых слов и выражений, а также различных услышанных сокращений и аббревиатур;
- запись части прослушанного, отдельных фраз, при необходимости прослушивание записи несколько раз;
- перед началом прослушивания запись незнакомых слов, выражений, которые могут быть использованы в данной записи, а затем выделение тех, которых действительно были использованы;
- определение степени сложности прослушанного материала по предложенной шкале;
- определение степени интереса к прослушиваемому материалу. Необходимо понимать, что интерес может быть как профессиональный, так и индивидуальный;
- прослушивание аудиоматериала повторно без использования записей, обращая внимание не на каждое слово, а только на те, которые отражают смысл всей записи;
- написание краткого изложения услышанного материала.

При прослушивании аудиоматериалов необходимо переводить студентов с начального уровня понимания текстов на более высокий. Преподаватель также должен помнить, что студент, не обладающий навыками переводить поток услышанного в слова, фразы, предложения, текст, не может применять догадку, предположение, прогноз, знание и понимание темы текста, контекст для того, чтобы понять общий смысл высказывания. Это элементарные навыки, которыми нужно овладеть перед переходом к более высоким уровням работы с аудиоматериалом.

Таким образом, в первую очередь целью преподавателя, который использует аудиоматериалы в обучении, должно быть обучение основам умения расшифровывать поток звуков в речь. Подготовительный этап перед началом прослушивания является очень важным, так как он максимально облегчает восприятие иноязычного текста с помощью прогнозирования и введения нового лексического материала.

Не стоит забывать также о неологизмах, сокращенных формах, аббревиатурах, которые могут встретиться в записи, они могут усложнить работу студента с текстом. Чтобы преодолеть эти трудности, важно предоставлять студентам как можно больше практического материала для прослушивания, чтобы учащиеся учились узнавать эти формы в потоке речи каждый раз при прослушивании, иначе студенты не смогут уловить общий смысл текста на должном уровне даже на начальном этапе. Как результат негативным последствием может стать как разочарование преподавателя в использовании аудиоматериалов, так и неуверенность студентов в собственных силах уже на первом этапе обучения иностранному языку.

А. А. Иващенко

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В настоящее время в связи с формированием грамматической компетенции как составляющей коммуникативной компетенции формирование речевых грамматических навыков и грамматического механизма является одной из актуальных проблем. Грамматический навык по своей природе неоднороден и требует комплексного подхода, затрагивающего все основные его стороны.

Можно выделить несколько типов грамматических концептов с учетом специфики их формирования и структуры в тех или иных языках.

Грамматические концепты формируются в результате обобщения информации о языковых объектах, их свойствах и употреблении, а также о том, как связи и отношения между языковыми объектами отражают отношения между реалиями окружающего мира. Часть этих знаний имеет чисто лингвистическую основу и носит формальный характер. Например, согласование определения и определяемого слова в роде и числе, согласование местоимения в функции прямого дополнения и страдательного причастия: *una rosa rossa – delle rose rosse* ‘красная роза – красные розы’, *l’ho visto ieri – l’ho vista ieri* ‘я видел его вчера – я видел ее вчера’. Другие – связаны с наиболее общими (неязыковыми) понятиями и в той или иной мере отражают их: грамматический род, число, грамматическое время и т.п. Данные концепты имеют более сложную структуру. Они предполагают знание этих общих понятий и способов их представления в языке («двумерные» грамматические концепты), или знание общих понятий, языковых концептов и соотносящих их понятий («многомерные» концепты).

К числу «двумерных» концептов, например, относится концепт грамматического числа, который включает в качестве когнитивного основания понятие количества и способы его реализации в языке. Особый интерес в этом плане представляют также различные средства синтаксической связи: предлоги, союзы, которые могут передавать определенные пространственные, условные, причинно-следственные, временные и прочие смыслы, а также артикли, выражающие «определенность»/«неопределенность», и некоторые другие смыслы.

«Многомерным» концептом является концепт грамматического времени, включающий представления о реальном (настоящем, прошедшем, будущем) и грамматическом (настоящем, прошедшем, будущем) времени, а также понятие момента речи, которое определяет соотношение между первым и вторым. Сложную структуру обнаруживает и концепт грамматического вида, который, с одной стороны, отражает общее понятие завершенности/незавершенности действия, с другой стороны, основывается на понятии предельности/непредельности.

Структура грамматических концептов таким образом включает:

а) определенное когнитивное основание, в качестве которого может выступать собственно языковой опыт построения высказывания (*E' una bravissima persona* – это прекрасный человек) или наиболее общее понятие, характеризующее результаты отражения окружающего мира человеком («двумерные» и «многомерные» грамматические концепты);

б) содержание грамматических форм или грамматические смыслы;

в) общие языковые понятия (момент речи, говорящее лицо и т.д., соотносящие реалии и отношения окружающего мира с содержанием грамматических форм);

г) сведения об исторических процессах, обуславливающих формирование и изменение данного грамматического содержания.

В отличие от тех концептов, которые передаются лексически отдельными словами, и содержание которых постоянно меняется (каждое слово обрабатывается новыми смыслами в процессе все более глубокого познания реалий и отношений действительности человеком), грамматические концепты отличаются относительной стабильностью, поскольку ориентированы на систему языка и способы их языкового выражения.

Многие методисты сходятся во мнении, согласно которому формирование грамматического навыка проходит несколько стадий. Большинство методических исследований, посвященных обучению грамматическому аспекту речевой деятельности, опирается на трехэтапную схему формирования речевых грамматических навыков С. Ф. Шатилова, согласно которой формирование и совершенствование речевого грамматического навыка состоит из трех стадий: ориентировочной, стандартизирующей (стереотипизирующей) и варьирующей.

Целью первой, ориентировочной, стадии является ознакомление обучающихся с новым грамматическим явлением и приемами выполнения грамматического действия. Ознакомление осуществляется при восприятии нового в целом грамматического явления в речевом образце, предъявляемом в устной или письменной форме. Вторым компонентом ознакомительной стадии является осмысление обучающимися нового грамматического явления. Оно носит интуитивно-обобщенный и, следовательно, неточный характер. Опираясь на первичное, иногда не совсем точное понимание значения грамматического явления, содержащегося в образце, преподаватель с обучающимися обобщает материал в правило, объясняющее образец, и вносит ясность относительно способов образования и особенностей употребления данного явления в устной или письменной речи. Сформулированное правило создает предварительную ориентировочную основу для выполнения грамматического действия. Ознакомительная стадия завершается первичным, часто неумелым, выполнением грамматического действия по образцу и правилу.

На стандартизирующей (стереотипизирующей) стадии происходит дальнейшее осмысление явления и его запоминание на основе аналитико-синтетической деятельности при выполнении определенного количества

языковых аналитических упражнений первого уровня, формируются определенные операционные действия с новым грамматическим явлением вне речевой коммуникации.

Варьирующая стадия является наиболее ответственной в формировании грамматического навыка, ибо именно здесь формируются необходимые грамматические автоматизмы.

По мере накопления обучающимися речевого опыта автоматизированные операции по образованию и употреблению грамматических форм в процессе речепорождения и речевосприятия входят в качестве неотъемлемого компонента исполнения речевого действия, предполагающего сформированность речевых грамматических навыков. Грамматическое оформление речевых высказываний в новых ситуациях речевого общения требует более высокой степени автоматизированности грамматических навыков, что обуславливает переход к более высокому уровню работы над речевым грамматическим навыком.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что формирование и совершенствование речевых грамматических навыков как содержательных компонентов грамматического механизма необходимо осуществлять поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи. Этапы формирования и совершенствования навыков различны в своих задачах, условиях протекания и учебных стратегиях. Совершенствование речевых грамматических навыков должно осуществляться за счет изменения условий образовательного процесса и создания коммуникативных условий, требующих активизации речемыслительной деятельности.

А. С. Крюкова-Мищук

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ В ИТАЛЬЯНСКОМ ФУТБОЛЬНОМ ЯЗЫКЕ

Цель нашей работы – выявление особенностей семантической деривации (СД) в итальянском футбольном языке. Материалом исследования послужили однословные единицы футбольного языка, отобранные из «Dizionario del calcio italiano» М. Sappino, «Sports dictionary in seven languages» F. Nepp, «Vocabolario della lingua italiana» N. Zingarelli, футбольного глоссария Википедии.

Актуальность разработки изучаемой проблемы обусловлена тем фактом, что, несмотря на то, что футбол является самым распространенным видом спорта в Италии и имеет большое количество болельщиков, итальянский язык футбола оказывается недостаточно изученным. Так, в настоящее время предпринимаются только первые попытки зафиксировать лексикографически итальянский футбольный язык.

Новизна данной темы представлена тем фактом, что в сфере изучения итальянского футбольного языка не проводилось каких-либо значительных исследований. Между тем, согласно полученным нами данным, СД оказывается самым продуктивным способом образования слов в итальянском

футбольном языке: так, из проанализированных 369 однословных терминологических единиц число семантических дериватов составило 222 единицы, или 60,2 %; из проанализированных 279 однословных сленговых единиц число семантических дериватов составило 149 единиц, или 53,4 %.

В языке футбола встречаются почти все типы СД, которые наблюдаются в литературном языке (ЛЯ): *сужение*, *метафора*, *метонимия* с ее подтипом *синекдохой*; расширение нам не встретилось.

1. Сужение

В терминологии мы относили к сужению общеспортивную лексику, которая присутствует в ЛЯ, но в футболе приобретает узкое, специфическое значение; абстрактные существительные, которые используются в конкретной области, но могут быть отнесены к футболу; слова из общего языка, которые в футболе приобретают специальное значение: *scudetto* ('щиток') 'distintivo tricolore che gli atleti vincitori di un campionato nazionale portano sulla maglia nella stagione di gare successiva' ('значок победителя национального чемпионата в Италии'), *lungolinea* 'passaggio che scorre parallelamente alla linea laterale senza superarla' ('продольный пас' термин из тенниса), *cartellino* ('карточка') 'quello che l'arbitro di calcio mostra al giocatore per segnalargli l'ammonizione' ('желтая карточка').

В сленге в результате сужения значения образуются, с одной стороны, названия команд: *gli etnei* ('жители местности, прилегающей к вулкану Этна') 'club Catania' ('ФК «Катания»'), с другой стороны – некоторые другие узкие понятия: *ammucchiata* ('куча') 'presenza nell'area di rigore di un gran numero di calciatori' ('скопление футболистов на штрафной площадке').

2. Метафора

В итальянской терминологии метафорические переносы развиты в гораздо меньшей степени по сравнению со сленгом. Например, *catenaccio* ('«замок»') 'tattica rigidamente difensiva' ('катеначчо', 'система игры с «чистильщиком»'), *barriera* ('барьер') 'schieramento difensivo di calciatori affiancati su tiro di punizione avversario' ('стенка').

В сленге метафорические названия развиты очень широко. Так, метафора представлена следующими примерами: *sandwich* ('бутерброд') 'fallo contemporaneo di due giocatori che urtano l'avversario posto tra loro' ('коробочка'). Иногда обыгрывается сходство с животными, например, при характеристике игроков: *mastino* ('мастино') 'giocatore aggressivo, vigoroso, particolarmente adatto al controllo di un avversario' ('бульдог', 'собака', 'волкодав'); названия ударов: *scorpione* 'colpo effettuato con la palla in aria, buttando il corpo in avanti e colpendo la palla con il tacco' ('скорпион'); тренировочных упражнениях: *torello* ('молодой бычок') 'esercizio di allenamento: un gruppo di calciatori si dispone a cerchio passandosi il pallone di prima, mentre al centro un calciatore tenta di impedirlo' ('квадрат', 'собачка'). Широко используются метафоры из военной области, особенно в названиях ударов: *cannonata* ('канонада') 'forte tiro in porta con traiettoria tesa' ('пушечный удар', 'неотразимый гол'); атак: *tambureggiamento* ('барабанная дробь') 'serie di tiri continui contro la porta avversaria' ('артобстрел');

футболистов: *condottiero* ('полководец') 'chi conduce, guida' ('дирижер игры'). Встречаются метафоры, связанные с цирковым искусством: *cascatore* 'attaccante che simula delle cadute allo scopo di procurare alla propria squadra un calcio di rigore' ('каскадер'), фехтованием: *stoccata* ('укол в фехтовании') 'tiro conclusivo forte e rapido' ('прямой удар с ходу по воротам'), бильярдом: *carambola* ('карамболь') 'tiro del pallone che, dopo essere rimbalzato su uno o più giocatori, assume una traiettoria deviata' ('рикошетный удар'), астрономией: *bolide* ('болид') 'pallone scagliato con violenza' ('пушечный удар') и т.д.

3. Метонимия

В итальянской терминологии метонимия отражена в меньшей степени: *rete* ('сетка') 'porta' ('ворота'), 'gol', ('гол'), *casa* ('дом') 'campo della propria sede' ('домашний стадион'), *ala* ('крыло') 'ciascuno dei due attaccanti di prima linea che giocano lungo le fasce laterali' ('фланг', 'крайний нападающий').

В сленге она встречается часто: *legno* ('дерево') 'i due pali e la traversa della porta, una volta rigorosamente in legno' ('ворота'), *punta* ('острие') 'attaccante in posizione avanzata, con il compito di concludere le azioni offensive' ('линия нападения', 'атакующий'), *panchina* ('скамейка') 'l'insieme delle riserve' ('запасные').

В сленге есть также подтип метонимии – *синеκδοχα*: *fischietto* ('свисток') 'arbitro' ('арбитр в поле').

4. Сложные типы семантических процессов

В итальянском сленге встречаются сложные типы семантических процессов, например, метафора сочетается с метонимией (6 единиц, или 4 %). Они особенно характерны для названий команд, клубов, футболистов от эмблемы: *galletto* 'Bari' ('петушки').

Таким образом, в терминологии из всех семантических дериватов 187 единиц, или 84,2 %, относятся к сужению, 18 единиц, или 8,1 %, – к метафоре, 17 единиц, или 7,7 % – к метонимии.

Для сленга характерны метафора, метонимия и в большей степени сложные типы семантических процессов. Так, из всех семантических дериватов 107 единиц, или 71,8 %, относятся к метафоре, 21 единица, или 14,1 %, – к метонимии, 15 единиц, или 10,1 %, – к сужению, в 6 единицах, или 4 %, наблюдаются более сложные семантические процессы.

На основе анализа данных можно сделать следующие выводы. Среди всех видов семантической деривации в итальянской футбольной терминологии превалирует сужение (84,2 %) – в силу своей терминологичности, так как оно позволяет возникнуть термину со специфическим значением. Сужение значения наблюдается, например, в названиях пасов (*lungolinea*), матчей (*derby*), дриблинга (*palleggio*).

В сленге преобладает метафора (71,8 %), так как она способствует повышению экспрессивности этой подсистемы языка. При этом зафиксированы достаточно часто встречающиеся типы метафорических переносов: по форме (*sombbrero*), зоометафоры (*scorpione*), антропоморфические метафоры (*guancia*).

Ф. Т. Михасенко

НАУЧНЫЙ И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ СТИЛИ В СОВРЕМЕННОМ ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

В специализированных научных журналах, имеющих распространение во всем мире, результаты исследований ученых, в том числе и итальянских, публикуются, главным образом, на английском языке, который фактически стал языком профессионального общения. Сегодня именно английский является наиболее лаконичным и логично структурированным языком, что, соответственно, лучше всего подходит для осуществления профессиональной коммуникации.

Сфера, в которой научное содержание передается на итальянском языке, сводится к вторичным текстам, связанным с взаимодействием специалиста с человеком не компетентным в данной области (например, врач–пациент), популяризацией научной деятельности в средствах массовой информации, в преподавании. В этом случае научный язык, который обязан передавать информацию в ясной, логически организованной форме со строгим отбором языковых средств, теряет присущие ему свойства, приближаясь к литературному языку. Такой стиль можно назвать научно-популярным, задача которого – ознакомить широкую аудиторию неспециалистов в доступной и понятной форме с научным материалом.

В языке научно-популярной литературы присутствует несравненно меньше терминологии, чем в научных текстах, используются в основном общеупотребительные, а не узкоспециальные термины. Определения научных понятий либо заменяются упрощенными описательными оборотами, либо объясняются и иллюстрируются примерами и сравнениями.

В лексическом плане наблюдается распад семантической однозначности, свойственной специальным терминам, которые переходят в другой стиль, где синонимия и полисемия являются естественными характерными чертами. Происходит процесс детерминологизации с потерей научной точности терминов, хотя сфера их употребления может при этом расширяться.

В итальянских текстах встречаются замены терминов словами из обиходной речи или перифразами (*rinite – raffreddore; nucleoni – i costituenti del nucleo atomico*), может происходить разделение именных сложных слов на составные части и их передача на общеупотребительном языке (*ipertermia – febbre alta*). Значение таких слов не всегда полностью эквивалентно научному термину. Иногда смысл термина раскрывается с помощью помещаемого рядом с ним пояснения или толкования (*macrofagi – cellule-spazzino; sequestro – l'atto dell'autorità giudiziaria con il quale si assicurano le proprietà di un debitore moroso*).

В синтактико-семантическом плане отмечаются более разнообразное использование глагольных форм, меньшая предсказуемость текстовой организации, большее присутствие модальных выражений.

Итальянский язык научно-популярной литературы, так же, как и специальные отраслевые языки, с трудом противостоит постоянному притоку англицизмов. Чаще всего они проникают в оригинальной форме, с сохранением

английского варианта написания: *hardware, software, backup, default* и др. Иногда наблюдаются случаи фонетической адаптации (*compatibile, interattivo*), значительно чаще – морфологическая деривация (*formattare, scannerizzazione, computerizzato*), свидетельствующая об ассимиляции этих заимствований в лексической системе итальянского языка. В некоторых случаях общеупотребительное слово приобретает особое техническое значение под влиянием английских слов с той же формальной основой и схожим произношением и написанием (*installazione, linguaggio, procedura, supporto*). Из английского языка информатики пришла в итальянский язык тенденция к использованию многочисленных сокращений, расшифровка которых, впрочем, даже для многих хорошо информированных итальянских пользователей Интернета остается загадкой: *BIOS, MIDI*.

В последние годы, на волне все большего распространения знаний о процессах, происходящих в области информатики, и появления в этой сфере различных версий переводов с английского на итальянский язык наиболее популярных используемых программ, отмечается увеличение замены неадаптированных англицизмов соответствующими итальянскими словами, которые в ряде случаев оказываются более удобными в общении. Это можно объяснить стремительным превращением компьютеризации в массовое явление как в Италии, так и во многих других странах, что, естественно, вызывает отторжение чрезмерного, а порой неуместного употребления английской терминологии. Итальянцы предпочитают использовать слово *carattere* вместо *font*; *invio*, а не *enter*; *hard disc (hard disk)* и *disco rigido, scheda madre* и *motherboard*.

Подтверждением глубокого укоренения англицизмов технического происхождения в общеупотребительном языке является их использование в переносном смысле: *interfacciare (mettere a contatto, fare da intermediario* – ‘связать с’, ‘выступить посредником’), *feedback (risposta, reazione* ‘ответ’, ‘реакция’), *file (argomento* ‘тема разговора’ во фразах типа *ora basta, cambia file!* ‘а сейчас хватит, меняй тему разговора!’), *budget (risorsa* ‘ресурсы’, ‘запас’).

Научный язык не только содействует обогащению лексической системы литературного языка, но оказывает влияние на способы словообразования. Например, широкое распространение модели с использованием префиксоидов: *ipo-* (*ipoallergenico*), *iper-* (*iperattivo, ipermercato*), *multi-* (*multietnico*), *eco-* от *ecologia*, *bio-* от *biologia* (*biodegradabile*). В последнее время этот префиксоид употребляется также в функции прилагательного: *prodotti, ristoranti bio*.

И. И. Петкевич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Существующие на сегодняшний день неаутентичные учебные пособия для обучения иностранным языкам при всем своем богатстве и разнообразии грамматического и лингвострановедческого материала не создают в сознании

учащихся полной картины той действительности, в которой живут носители изучаемого иностранного языка. Для того чтобы погрузить учащегося в атмосферу, максимально приближенную к реальности, с целью улучшить и повысить уровень владения иностранным языком, необходимо создавать культурно-образовательное пространство, которое бы соответствовало способностям, потребностям и интересам учащихся. Это может быть достигнуто путем внедрения в учебный процесс аутентичных материалов страны изучаемого языка.

Аутентичные материалы – это тексты, не предназначавшиеся специально для учебных целей, написанные носителями языка для носителей языка. Примерами таких аутентичных текстов можно считать материалы, содержащие язык, используемый в естественной среде как средство общения: статьи, переписка в чатах, электронные письма, реклама, шутки, высказывания на форумах, комментарии, а также кулинарные рецепты, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты. Жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить учащихся с фразеологией, речевыми клише, лексикой, связанной с самыми различными сферами жизни и принадлежащей к различным стилям. Важную роль в достижении аутентичности восприятия текста играет и его оформление. Так, в современных учебниках объявление изображается в виде листка, приклеенного к стене, статья – в виде вырезки из газеты, билет на поезд изображен в реальную величину и так, как он выглядит на самом деле и т.д. Это создает впечатление подлинности.

Нередко в перечень аутентичных материалов попадают одноразовые повседневные материалы, такие как объявления, театральные программки, анкеты-опросники, билеты проездные и входные, вывески, этикетки, меню и счета, карты, схемы, планы, рекламные проспекты по туризму, отдыху, покупкам, найму на работу и т.д. Эти материалы преподаватель имеет в своем распоряжении благодаря личным поездкам или контактам с носителями языка. Они тоже аутентичны, а по своей доступной обиходности весьма значимы для создания иллюзии приобщения к чужой среде обитания и языка. Специфичность этих средств заключается в том, что они обеспечивают общение с «живыми», реальными предметами, стимулируют почти подлинную коммуникацию: учащиеся как бы проживают все события, играют определенные роли, решают проблемы (покупок, экскурсий, выбора учебного центра и профессии, заполнения анкет, выбора меню, посещения зрелищных мероприятий и т.д.), удовлетворяют свои познавательные интересы.

У аутентичных материалов есть ряд преимуществ перед неаутентичными. Обучение на основе аутентичных материалов многие студенты оценивают как более интересное и мотивирующее, в том числе и благодаря тому, что занятия получаются интенсивными и информационно насыщенными, так как используются различные типы материалов – отрывки из книг, газетные и журнальные статьи, аудиофрагменты, видео и т.д. Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у учащихся, также они иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте, в то время

как использование упрощенных материалов может впоследствии затруднить понимание языка в реальной жизни. Быстрее снимается языковой барьер, учащиеся легче понимают различные акценты и живую речь, которая часто далека от правильного книжного языка неаутентичных учебных пособий. Учащиеся также начинают легче улавливать смысл фразеологизмов, активнее используют идиомы в речи, быстрее начинают читать книги и смотреть фильмы в оригинале.

Применение аутентичных материалов позволяет учащимся стать более активными участниками учебного процесса. Учащиеся отличаются по уровню сформированности знаний и умений, по стилю обучения, и аутентичные тексты могут активизировать уже имеющиеся у учащихся знания и умения относительно изучаемого языка.

При использовании специально составленных «искусственных» текстов закрепляются негативные модели изучения языка, из серии «прочитали–перевели–пересказали текст». Если учащийся привык, что основным видом работ на уроке является чтение по цепочке и пересказ текста, он может негативно отнестись к работе в группах и парах. При применении аутентичных материалов обучение получается очень живым и разнообразным, что, помимо прочего, позволяет учащемуся понять, какие подходы к изучению языка максимально эффективны именно для него.

Однако при использовании аутентичных материалов могут возникнуть определенные сложности.

Трудности могут быть связаны с особенностями самих аутентичных материалов. Аутентичные тексты могут содержать трудную лексику и сложные разноплановые синтаксические структуры, а также слишком много специфической информации культурологического характера, что может создавать определенные сложности для учащихся с начальным уровнем. С другой стороны, некоторые из этих трудностей связаны с индивидуальным стилем обучения, присущим отдельным учащимся. Такие учащиеся предпочитают, чтобы преподаватель давал четкие и подробные указания и инструкции по употреблению грамматических и лексических структур, могут чувствовать растерянность, когда им приходится самостоятельно делать выводы об употреблении тех или иных моделей.

Также немаловажным является тот факт, что при использовании аутентичных материалов преподаватель должен владеть языком на уровне, близком к уровню образованного носителя, а также обладать довольно большим опытом работы, хорошо знать методику преподавания и понимать принципы составления учебного курса.

Несмотря на потенциальные трудности, с которыми можно столкнуться при использовании таких материалов, аутентичность является неотъемлемым аспектом обучения естественному, современному иностранному языку и возможна лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аутентичные материалы являются образцом того языка, которым пользуются его носители в общении друг с другом. Их использование позволяет воссоздать иноязычную среду. Аутентичные материалы представляют собой обширный источник знаний, так как изначально созданы не для учебных целей, а для использования носителями языка и культуры в реальной жизни.

Применение на занятиях данных материалов позволяет имитировать речевые ситуации, используя живой разговорный язык, а также приобщает к культуре страны изучаемого языка, позволяя получать информацию из первоисточников с высокой степенью наглядности.

Обладая высоким дидактическим потенциалом, аутентичные материалы способствуют формированию у студентов коммуникативной компетенции, а понимание иноязычной речи дает чувство удовлетворения и способствует повышению мотивации.

Печатный учебник или учебное пособие перестает быть основным источником информации для студентов, так как устаревает быстрее, чем выходит в свет и не обеспечивает обратной связи, к которой привыкли молодые люди, рассматривающие электронные медиа в качестве естественной среды общения и обучения. Многие из учебников не соответствуют клиповому типу мышления нового поколения.

В отличие от материалов из учебников, аутентичные ресурсы могут и должны постоянно обновляться преподавателем. Для достижения поставленных целей и получения результата при отборе аутентичного материала необходимо учитывать следующие критерии:

- соответствие языковой сложности этапу обучения, что предполагает отбор учебного материала с учетом степени его сложности для восприятия, репродуктивной и в дальнейшем продуктивной учебной работы студентов;
- соответствие содержания текущим учебным целям и профессиональным интересам студентов;
- информационная ценность материала, актуальность и новизна тематики;
- языковая насыщенность, разнообразие использования лексических единиц и языковых конструкций;
- способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик.

Подбирать аутентичные материалы, соответствующие указанным критериям, помогает использование доступных интернет-ресурсов. Подобранный соответствующий материал, следует продумать и подготовить систему коммуникативных упражнений для работы, которые должны соответствовать уровню подготовки студентов.

В результате применения аутентичных материалов у студентов формируется понимание стратегий речевого и неречевого поведения, а также умение решать поставленные коммуникативные задачи. Следует также отметить, что такая форма организации учебного процесса отнюдь не должна заменять традиционные методы преподавания, а удачно с ними сочетаться.

В последние годы получил распространение тип обучения, который основан на интеграции устной коммуникации с технологиями в онлайн-среде. Характеристиками смешанного обучения являются интерактивность, нацеленность на проектные задания исследовательского характера, совместная групповая деятельность.

Мультимедийный режим обучения имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным относятся безграничные возможности получения фоновых знаний, доступ к разнообразным текстам, в том числе гипертекстам, новые способы чтения и обучения, повышение мотивации. Отрицательными сторонами являются необходимость освоения новых механизмов обучения, подмена углубленного аналитического чтения поверхностным просмотром, неспособность запомнить объемные и сложные информационные тексты.

Гибкость и способность быстро перестроиться станет элементарным профессиональным навыком преподавателей. В связи с этим следует предполагать, что подготовка преподавателя нового типа, активно присутствующего в виртуальной среде и способного справиться со всеми современными вызовами, станет одной из основных задач, стоящих перед педагогическими учреждениями высшего образования.

Ю. А. Сафонова

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Явление языковой интерференции привлекло внимание исследователей еще в конце XIX – начале XX вв., когда И. Бодуэн де Куртенэ и Л. В. Щерба обратились в своих работах к вопросу влияния языков друг на друга в процессе их взаимодействия, однако термин «интерференция» знаменитые лингвисты не использовали. Он был заимствован из точных наук и введен в языковедение членами Пражского лингвистического кружка, а наибольшее распространение термин языковой интерференции получил после выхода в 1953 году монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты». У. Вайнрайх определяет интерференцию как «случаи отклонения от норм каждого языка, происходящие в речи двуязычных [индивидов] в результате того, что они знают больше языков, чем один». По мнению лингвиста, возникновение лингвистической интерференции обусловлено языковым контактом, под которым понимается следующее: «два или несколько языков находятся в контакте, если ими попеременно пользуется одно и то же лицо. Таким образом, местом осуществления контакта являются индивиды, пользующиеся языком».

В словаре социолингвистических терминов под ред. В. Ю. Михальченко термин «интерференция» в широком смысле определяется как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, которое выражается в отклонениях от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных индивидов». В узком же значении данный термин рассматривается как «отклонения от нормы второго языка под влиянием родного в письменной и устной речи билингва». Интерференция возникает на различных уровнях языковой системы, поэтому можно выделить такие ее типы, как лексическая, морфологическая, синтаксическая, словообразовательная, акцентологическая, фонетическая, интонационная, словопорядковая интерференция и их частные случаи.

В контексте обучения иностранным языкам в данном докладе явление интерференции будет рассматриваться с точки зрения узкого подхода к его пониманию, а также будут рассмотрены типы интерференции, связанные с аспектами языка, – лексическая, фонетическая и грамматическая.

В современной методике обучения иностранным языкам интерференция в основном рассматривается как негативный феномен, поэтому целями исследования становятся изучение и понимание механизмов интерференции для предупреждения и коррекции возможных ошибок. В случае соизучения нескольких иностранных языков уместно говорить об интерференции, вызванной влиянием как родного языка, так и языка, изучаемого в качестве первого иностранного. Поэтому очень важно установить и учитывать сходства и различия между тремя языками на разных уровнях, что поможет облегчить процесс усвоения студентами второго иностранного языка на базе родного и первого иностранного языков.

В устной и письменной речи студентов, находящихся на начальном этапе изучения итальянского языка как второго иностранного, можно отметить различные ошибки, возникающие при опоре на русский и английский язык.

На уровне лексики одной из самых распространенных ошибок является употребление глагола *spendere* в значении ‘проводить (время)’ по аналогии с английским *spend*, в то время как в данном значении в итальянском языке следует употреблять глагол *passare*. Данной ошибки можно избежать при опоре на родной язык, в котором в выражениях *тратить деньги* и *проводить время* используются разные глаголы, в отличие от английских *spend money* и *spend time*. Также можно отметить употребление глагола *provare* в значении ‘пробовать (на вкус)’ по аналогии с русским глаголом *пробовать*, однако следует использовать глагол *assaggiare* (здесь, напротив, возможна опора на английский язык, где значения ‘пробовать на вкус’ и ‘делать попытку’ выражаются разными глаголами: *taste* и *try*). Кроме того, встречается употребление прилагательного *conveniente* в значении ‘удобный’, в котором легко прослеживается параллель с английским прилагательным *convenient*, которое имеет значения ‘удобный, подходящий’, в то время как в итальянском языке существует только значение ‘подходящий’ (в данном случае интерференцию можно преодолеть, используя перевод с русского языка: *удобный* – *comodo*, *подходящий* – *conveniente*).

На фонетическом уровне чаще всего можно отметить редукцию гласных звуков, а также вставку звука [n] в словах *trasporto, istituto, trascrizione*, т.е. *tra[n]sporto, i[n]stituto, tra[n]scrizione*. Данная ошибка объясняется наличием фонемы в соответствующих словах в русском и английском языках (*транспорт – transport, институт – institute, транскрипция – transcription*). Влиянием родного и первого иностранного языков можно объяснить и неправильное произношение, а также написание слов латинского происхождения, в которых в итальянском языке произошла ассимиляция, в отличие от русского и английского языков, например, *a[ct]ore* вместо *a[tt]ore* (по аналогии с *актер* и *actor*), *se[pt]embre* вместо *se[tt]embre* (по аналогии с *september*). Для преодоления фонетической интерференции необходимо формировать у студентов знание общих законов и правил фонетики итальянского языка.

Среди грамматических ошибок можно выделить следующие. В письменной речи студентов часто можно встретить тире вместо глагола-связки в предложении, например: *Fare gli acquisti – il mio passatempo preferito* ‘Делать покупки – мое любимое занятие’. Следует помнить, что в каждом итальянском предложении (так же, как и в английском языке) обязательно должен быть глагол. Еще одним распространенным отклонением от нормы является использование предлога *in* с названиями городов для обозначения местонахождения под влиянием английского языка, в то время как в итальянском языке данное значение выражается с помощью предлога *a*, что необходимо запомнить.

Большое количество ошибок связано с употреблением наречия *anche*. Периодически в речи студентов можно услышать данное наречие после слова, к которому оно относится (например, *Io anche sono di Minsk* вместо *Anch'io sono di Minsk* ‘Я тоже из Минска’). Такая ошибка обусловлена влиянием родного языка, в котором наречие *тоже* употребляется в постпозиции, для итальянского же языка характерна постановка наречий *anche, neanche* перед словом, к которому они относятся. Другим распространенным случаем является употребление *anche* в начале предложения в значении ‘а также, кроме того’, по аналогии с английским *also* и русским *также*. В итальянском языке, напротив, для связи предложений необходимо использовать наречия *inoltre, poi*. И, наконец, часто студенты используют *anche*, желая выразить согласие с чьей-либо точкой зрения, и говорят *Anche Mascia, credo che...*, имея в виду ‘так же, как и Маша, я думаю...’. В этом случае для коррекции ошибки и запоминания употребления наречия *come* целесообразно проведение параллели с английским наречием *like*, которое также используется для выражения подобия.

Таким образом, для предупреждения и преодоления интерференции при изучении итальянского языка как второго иностранного необходим системный подход, включающий анализ и сравнение языковых явлений для установления сходных и различных характеристик русского, английского и итальянского языков на разных уровнях и их учет в процессе обучения языку.

АНГЛИЦИЗМЫ В ИТАЛЬЯНСКИХ ИТ-ТЕКСТАХ

В условиях глобализации итальянский язык, как и другие европейские языки, постоянно пополняется словами иностранного происхождения. Англицизмы оказывают сильное влияние на итальянскую терминологию в области информационных технологий. Это неудивительно, так как именно в США были разработаны две самые распространенные в мире операционные системы Windows и Mac-OS, английский язык является доминирующим в международной научной литературе, дает возможность программистам из разных стран понимать друг друга без проблем, избегая двусмысленности.

Англицизмы, используемые в итальянских ИТ-текстах, можно разделить на три основные категории:

а) англицизмы, частота использования которых совпадает с частотой использования итальянских эквивалентов (*display/schermo* ‘дисплей, экран’);

б) англицизмы, используемые чаще итальянских эквивалентов (*file/archivio* ‘файл’, *Internet/rete* ‘Интернет’, *computer/elaboratore/calcolatore* ‘компьютер’);

в) англицизмы, не имеющие итальянских эквивалентов (*mouse* ‘мышь’, *password* ‘пароль’).

В сфере информационных технологий англицизмы появляются в адаптированном, неадаптированном виде и в виде калек. Чаще всего встречаются неадаптированные заимствования (это заимствования с фонеморфологическими характеристиками, не свойственными языку-реципиенту), так как технологии развиваются настолько быстро, что нет смысла переводить на итальянский язык все новые термины, появляющиеся в сфере информатики (*spam* ‘спам’, *mailing list* ‘список рассылки’, *web server* ‘веб-сервер’, *profiler* ‘профайлер’, *cookie* ‘куки’, *software* ‘программное обеспечение’).

В процессе адаптации происходит частичная или полная трансформация фонеморфологических и лексико-семантических характеристик заимствованного слова и появление его различных форм в итальянском языке. Среди адаптированных слов можно упомянуть *formattare* ‘форматировать’, *settare* ‘устанавливать в определенное положение’, *printare* ‘распечатывать’, *processare* ‘обрабатывать’, *sortare* ‘сортировать, упорядочивать, разбивать, классифицировать’.

Особым видом заимствования является калькирование, при котором используются лексические элементы собственного языка, построенные по образцу структуры иностранного языка. В итальянских ИТ-текстах встречаются следующие кальки английских терминов: *disco rigido/fisso* (*hard disc*) ‘жесткий диск’, *salvaschermo* (*screensaver*) ‘хранитель экрана’, *barra degli strumenti* (*toolbar*) ‘панель инструментов’, *pannello di controllo* (*control panel*) ‘панель управления’. Однако иногда это не лучшее решение. Например, вместо итальянского термина *masterizzatore di CD* ‘устройство для записи компакт-дисков’ лучше было бы использовать англицизмы *CD writer/CD*

burner, так как *masterizzatore* означает ‘устройство для создания копии оригинала’, хотя на практике данное устройство используется не только для этой цели, но и для копирования данных с одного оптического носителя на другой.

Личия Корболанте, профессор университетов Дублина и Милана и переводчик продукции компании “Microsoft” на итальянский язык, считает, что в специализированных текстах англицизмы следует предпочесть исконно итальянским словам, имеющим слишком общее или размытое значение. Так, англицизм *banner* имеет в итальянском языке лишь значение из сферы информатики, т.е. ‘графический элемент рекламного характера на веб-странице’. Итальянские эквиваленты *bandiera*, *striscione* имеют более общее значение ‘флаг, рекламная полоса, растяжка’. Англицизм *browser* ‘браузер’ имеет более узкое значение, чем итальянское *navigatore*, которое может обозначать также ‘спутниковый навигатор’. Англицизм *tablet* ‘планшет’ имеет итальянское соответствие *tavoletta digitale*, однако оно может использоваться скорее как описание, а в качестве термина все же предпочитается *tablet*.

Возможно, появление некоторых неассимилированных терминов служит лишь данью моде, как, например, в случае с *lo smartphone* ‘смартфон’. Вполне вероятно, что если бы рекламная кампания называла бы смартфоны только *intellifonini – telefoni intelligenti* (калька) или *multifonini* (имея в виду *telefonino multimediale*), то эти термины прижились бы довольно быстро и не воспринимались бы как странно звучащие, ведь iPhone 2007 года выпуска компании “Apple” в итальянском носит название *Mela fonino*, в котором *mela* соответствует английскому слову *apple*. Личия Корболанте отмечает, что в современном мире английские слова узнают все, а потому и в фонетическом плане англицизмы не представляют сложности для произнесения. По ее мнению, *smartofono* звучало бы просто смешно, ведь произнести *'zsmartfon* с окончанием на согласную или с непривычным сочетанием согласных *rtf* легко, не говоря уже о написании через *ph*. Однако даже с такой транскрипцией слово звучит несколько иначе, чем в английском ['sma:t,fəʊn].

Широкий пласт заимствований связан с общением в соцсетях. Например, *piacciare* ‘поставить метку “мне нравится” под фотографией, комментарием, лайкнуть’, *amicare/amicarsi* ‘добавить в друзья’, *favvare* ‘отметить как понравившуюся публикацию’ (от англ. *favorites*), *pinnare* ‘поделиться фото или видео в Pinterest, прикрепив их на своей странице’ (от англ. *pin*).

В процессе адаптации заимствованные существительные приобретают либо категорию мужского рода (*il router* ‘роутер’, *il link* ‘ссылка’, *il download* ‘загрузка, скачивание’), либо категорию синонимичного итальянского существительного: *la home page* (от ит. *pagina principale*) ‘главная страница’, *la trackball* (от ит. *la pallina*) ‘трекбол, шаровой манипулятор’. Прилагательные не изменяются: *le reti wireless* ‘беспроводные сети’.

Ежедневно в области информационных технологий появляются новые термины, для обозначения которых часто прибегают к экспрессивной ком-

прессии. Примером могут служить акронимы, характеризующиеся тем, что в одной аббревиатуре заключено множество терминов: *EEPROM (Electrically Erasable Programmable Read-Only Memory) memoria di sola lettura programmabile elettricamente* ‘электрически стираемое перепрограммируемое постоянное запоминающее устройство’, *SDRAM (Synchronous Dynamic Random Access Memory) memoria dinamica sincrona ad accesso casuale* – ‘синхронная динамическая память с произвольным доступом’. В итальянских IT-текстах почти все английские акронимы используются на языке оригинала. Более того, не существует итальянских акронимов, являющихся эквивалентами английских. Однако следует выделить два акронима *WAN (Wide Area Network)* ‘сеть передачи данных, развернутая на обширном географическом пространстве’ и *LAN (Local Area Network)* ‘локальная вычислительная сеть’, которые чаще всего заменяются итальянскими терминами *rete geografica* и *rete locale* соответственно.

В области информационных технологий существует множество английских акронимов-омонимов, у которых возникло совпадение буквенного и звукового состава с общелитературными словами. Например, *WORM (Write Once Read Many)* ‘носители информации, допускающие однократную запись и многократное чтение’ – ‘червь’, *SMART (Self-Monitoring Analysis and Reporting Technology)* ‘технология самоконтроля, анализа и отчетности’ – ‘умный, интеллектуальный’. Люди, знающие английский язык, сразу улавливают это совпадение. В отношении акронима-омонима *WORM* может возникнуть путаница. Если он написан заглавными буквами, то речь идет о вышеупомянутом значении, если же строчными, то имеется в виду вирусная программа-червь, обладающая механизмом саморазмножения.

Также широко распространены именные акронимы-омонимы, т.е. созданные на базе имен собственных (*JANET (Joint Academic Network) rete accademica congiunta* ‘объединённая академическая сеть’).

Для передачи английских терминов *hacker* ‘хакер’ и *cracker* ‘крэкер’ в итальянском языке применяется одно выражение *pirata informatico*, так как в английском языке до сих пор не могут конкретно определить, в чем состоит разница между этими двумя терминами, которые зачастую используются как синонимы. В итальянских IT-текстах можно встретить как англицизмы, так и их итальянский эквивалент.

Постоянно растущие политические, экономические и культурные связи Италии со многими странами мира ведут к развитию и расширению контактов итальянского языка с другими языками. Это активизирует естественный и закономерный процесс заимствования элементов из других языков. С 1991 года в Италии существует Итальянская ассоциация по терминологии ASS.I.TERM (Associazione Italiana per la Terminologia), одной из основных задач которой является увеличение количества научных и технических терминов на итальянском языке. Однако технические специалисты в области информационных технологий выступают за унифицированную англоязычную терминологию.

Т. В. Тропец

КОННОТАТИВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ (на материале англицизмов в итальянском языке)

В значении слова можно выделить два типа содержания: *денотативное* и *коннотативное*. Первое передает информацию, составляющую предмет сообщения, а второе – информацию, отражающую отношение говорящего к предмету сообщения. Компонентами коннотативного содержания являются эмоциональность и оценочность. Слова, свободные от выражения субъективных эмоционально-оценочных отношений к денотатам, обладают нейтральным коннотативным содержанием. Таким образом, лексические единицы могут быть подразделены на три группы: с отрицательной, положительной и нейтральной эмоционально-оценочной окраской (Кругликова, 1988).

Цель настоящего исследования – выявить соотношение коннотативного содержания лексического значения прототипов в английском языке и коррелятивных заимствований – в итальянском на материале лексических единиц, проникших в итальянский язык из английского в конце XX–начале XXI века и зафиксированных толковыми словарями итальянского языка.

Под коннотативным содержанием в настоящей работе понимается ситуативно независимая оценочность и эмоциональность, имеющая постоянный статус в языке, а не формируемая в речи. Системно закрепленная оценочно-эмоциональная окраска, входящая в состав лексического значения, фиксируется в словарях при помощи различных средств: словарных помет, например, *vezz[eggiativo]* ‘ласкат[ельный]’, *pegg[fiorativo]* ‘уничижит[ельный]’ и др.; различного рода комментариев, помещенных перед толкованием или в его составе, например, англ. *used humorously* ‘используется шутливо’ и др.; лексических элементов в составе дефиниции, эксплицитно указывающих на эмоциональное и/или оценочное отношение, например, итал. *popolare* ‘популярный’, итал. *di lusso* ‘роскошный, изысканный’ и др.

В зависимости от наличия/отсутствия в лексическом значении прототипа и англицизма коннотативного содержания исследуемые единицы были разделены на две группы: *коннотативно нейтральные* и *коннотативно окрашенные*.

Подавляющее большинство англицизмов в итальянском языке сохранило нейтральное коннотативное содержание своих прототипов в английском языке, например, англ. *flyer* ‘небольшая листовка, рекламирующая мероприятие или товар’ – итал. *flyer* ‘небольшая рекламная листовка’.

Среди коннотативно окрашенных заимствований из английского языка можно выделить две группы: заимствованные с сохранением коннотативного содержания прототипа; заимствованные с изменением коннотативного содержания прототипа.

Англицизмы в итальянском языке сохраняют отрицательное коннотативное содержание своих прототипов, например, англ. *b-movie* ‘малобюджет-

ный фильм низкого качества, который используется в качестве вспомогательного элемента киносеансов’ – итал. *B-movie* ‘фильм низкого качества, снятый малоизвестным режиссером, роли в котором исполняют неизвестные актеры, основанный на простых сюжетах, как правило, с элементами насилия’.

Положительная коннотация сохранилась, например, в случае англ. *flagship* ‘лучшая и самая важная вещь, которой владеет или которую производит какая-либо организация’ – итал. *flagship* ‘первый, самый важный и изысканный магазин какой-либо сети магазинов’.

Преобразование коннотативного содержания прототипа произошло в результате нескольких семантических процессов: *мелиорации*, *пейорации* и *нейтрализации*.

Мелиорация заключается в появлении у заимствованного слова положительной эмоционально-оценочной характеристики при нейтральном прототипе. Об изменении коннотативного содержания у англицизма *asap* свидетельствует помета *scherz[oso]* ‘шутл[иво]’, отсутствующая у прототипа, ср. англ. *asap* (сокращение от ‘как можно раньше’) – итал. *asap* (шутл. ‘как можно раньше’).

Появление отрицательной эмоционально-оценочной окраски – *пейорация* – имеет место у англицизма *tecnicaltà*. Об этом свидетельствует комментарий в составе дефиниционного текста на итальянском языке, например, англ. *technicality* ‘особые детали или элементы в какой-либо сфере’ – итал. *tecnicaltà* ‘особ. с негативной коннотаций, подробность, деталь технического характера’.

Изменение коннотативного содержания прототипов идет также по пути *нейтрализации*, т.е. перехода значения из оценочного в языке-источнике в нейтральное в языке-реципиенте. Утрата отрицательной эмоционально-оценочной характеристики произошла, например, у слова *wilderness*, ср. англ. *wilderness* ‘необрабатываемый, нежилой и суровый регион’ – итал. *wilderness* ‘природа в естественном состоянии, не измененная вмешательством человека, особ. в отношении среды необходимой для сохранения биологического разнообразия видов’.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы. Для англицизмов в итальянском языке характерно наличие нейтрального коннотативного содержания, свойственного их прототипам в языке-источнике. Среди коннотативно окрашенных заимствований встречаются лексические единицы, восходящие как к прототипам с отрицательным, так и положительным коннотативным содержанием. Определяющими факторами, лежащими в основе сохранения коннотативного содержания семантики прототипа, являются терминологический характер современных заимствований и знание языка-источника. Преобразование коннотативного содержания обусловлено экспрессивными (мелиорация и пейорация) и номинативными (нейтрализация) потребностями итальянского языка.

Круглый стол
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(на примере Республики Беларусь и США)»

Т. Н. Андреева

ПОЗИТИВНЫЙ ЯЗЫК В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

«Позитивный язык» все чаще становится предметом интереса и изучения различных областей знания: психологии, теории коммуникации, лингвистики и т.п. Несмотря на то, что вербальный компонент коммуникации составляет всего около 10 %, силу и значение слова нельзя недооценивать, ведь слово может ранить и убить. Позитивное выражение мыслей помогает поддерживать беседу, существенно уменьшает риск нарастания конфликта из-за расхождения мнений. Конструктивный язык способствует формированию положительного мышления, чтобы перейти от пожеланий «если бы только» к плодотворным действиям. Ясная, сознательно подобранная, конструктивная лексика способствует успеху общения, ведь как отмечается психологами: "It takes an average person almost twice as long to understand a sentence that uses a negative approach than it does to understand a positive sentence". Данное положение иллюстрируется сравнением эффекта фраз «Не играй с этим предметом здесь, в доме» и «Поиграй, пожалуйста, с этим предметом на улице».

В родном для нас русском языке в речи используется множество фраз и выражений, которые могут иметь позитивный смысл, но выражены в негативной форме, а также в форме рекомендаций и советов, носящих приказной характер. Особенно это характерно для бизнес-коммуникации: *Нам не следует останавливаться на достигнутом; Наша продукция не подвержена...; В наши планы не входит сокращение персонала; Вам следует приложить к заявлению следующие документы; В следующем году мы обязаны достигнуть...* Но в современном английском деловом языке рекомендуется воздерживаться от негативного построения фраз, излишне напористых указаний, и перефразировать негативные фразы таким образом, чтобы у собеседника не возникла отрицательная реакция на высказывание. В словарном составе английского языка зарегистрировано слово *a naysayer* (дословно 'говорящий нет'). В русском языке трудно подобрать точный эквивалент емкому английскому слову, называющему постоянно недовольного чем-то человека, критикующего всех и вся. Парадокс заключается в том, что человек, по отношению к которому употребляется подобное определение, зачастую мыслит очень ясно и позитивно, но постоянно облачает свои мысли в негативные фразы.

Общение в условиях учебной коммуникации реализуется в педагогическом дискурсе. До сих пор не существует единого подхода к пониманию сущности дискурса, исследуемого в педагогических, психологических, лингвистических, философских трудах, но всеми отмечается взаимосвязь продуцирования дискурса с условиями коммуникации, особенностями адресанта

и адресата. Основными стратегиями педагогического дискурса являются объяснение, оценка, контроль, содействие, организация деятельности обучающего и обучаемого. Задача, решаемая в ходе педагогического взаимодействия, направлена на организацию учебной деятельности, формирование интереса к познавательному процессу, формирование знаний и умений. Педагогический дискурс регулируется нормами научного стиля. Систему средств научно-учебной речи составляют терминосистема, адаптированная к уровню обученности адресата, общенаучная лексика, дидактическая лексика (запомните, изученное и т.д.), конкретная лексика различных тематических групп, средства диалогизации.

Педагогическое общение является основной формой взаимодействия в образовательном процессе. Оно выступает как средство решения когнитивных задач, социально-психологического обеспечения образовательного процесса, как способ оптимальной организации учебной деятельности. Выполняя функции коммуникативно-дидактического обеспечения процесса обучения, педагогическое общение имеет собственную систему жанров. Основания для выделения и классификации жанров разнообразны – специфика учебного предмета, тип урока, коммуникативная цель и т.п., но все они направлены на обеспечение процесса обучения и воспитания, а в ходе учебного взаимодействия предполагается создание благоприятного социально-психологического климата, что придает особое значение конструктивному позитивному языку, без которого немислимо обеспечение положительной мотивации обучения, снижение эмоциональной напряженности процесса обучения и стабилизации межличностных отношений в коллективе обучающихся.

Исследованиями доказано, что стресс, беспокойство, смущение, негативные эмоции затрудняют процесс обучения. В процессе организации учебного взаимодействия учитель выполняет целый ряд социально и эмоционально значимых задач – исправление и коррекция ошибок, оценивание знаний и выполняемых заданий, управление взаимодействием обучаемых при выполнении различных видов работы, формулировка заданий, установок, объяснения, учет индивидуальных стилей и способностей, личностных факторов обучаемых и многие другие. В любой ситуации образовательного процесса выбор лексических единиц и других средств конструктивного языка во многом определяет успешность учебной деятельности. Так, вместо слов с заведомо отрицательной коннотацией *problem*, *mistake*, гораздо уместнее использовать такие слова, как *challenge*, *a lesson to learn*, соответственно. Во избежание неловкой ситуации необходимо вместо прилагательных *disruptive*, *weak*, *impatient* использовать прилагательные *energetic*, *less experienced*, *excited*.

В каждой культуре есть свои особенности и традиции восприятия и оценки мира и происходящих событий. Так, в русскоязычной культуре положительная шкала оценки варьируется от «неплохо» до «отлично», что находит выражение в английском переводе 'not bad' до 'excellent', а использование учителем прилагательного *marvelous* считается высшей положитель-

ной оценкой. В англоязычной культуре данный фрейм представлен следующей градацией прилагательных *excellent – marvelous – great – fantastic – fabulous – super*. В английском языке существует более ста вариантов выражения понятия одобрения, которые далеко не в полной мере входят в активный словарь учителя.

Фразы с негативным оттенком постоянно используются нами в общении и бессознательно переносятся в различные коммуникативные ситуации, включая и учебное общение. Как известно, слова учителя имеют долговременный и эмоционально значимый эффект на формирующиеся личности обучаемых, что говорит о необходимости и важности обучения учителей позитивному языку. Существует целый ряд способов и приемов обучения такому языку для различных ситуаций. В основу обучения может быть положен рефрейминг, методика, изменяющая понимание, мнение личности для дальнейшего придания какому-либо явлению другого значения. Задания по обучению рефреймингу включают как условия создания благоприятной атмосферы общения, так и работу с языковым материалом различных уровней, начиная с лексического уровня – *changing words, changing minds*. Немаловажную роль в этом процессе имеет и язык телодвижений, составляющий значительную часть невербального общения.

Таким образом, для овладения стратегиями педагогического дискурса, которые реализуются в педагогическом общении, особое значение отводится конструктивному позитивному языку, которым необходимо овладеть всем учителям для создания условий гармоничного развития личности обучающегося, для обеспечения положительной мотивации обучения, снижения эмоциональной напряженности образовательного процесса.

М. Г. Богова

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Современные технологии позволяют самостоятельно повышать свою квалификацию, используя информацию, размещенную на разных сайтах. Преподавателей иностранного языка всегда интересуют вопросы культуры и коммуникации, профессионального педагогического общения. На какие аспекты нацелены создатели сайтов, судя по представленной в них информации? Действительно ли можно считать эти аспекты основными показателями мастерства преподавателя?

Показательно, что советы в интернет-материалах часто ограничиваются взаимодействием преподавателя и учащихся в аудитории, в них даются психологические замечания преподавателю и некоторые общепедагогические установки. Также не наблюдается последовательное дифференцирование профессионального педагогического общения по тому, с кем происходит коммуникация (а ведь профессиональное педагогическое общение затрагивает и общение с коллегами, руководителями, научной общественностью), на каком уровне, какие функции оно выполняет и т.д. Одним из многочисленных примеров может служить публикация “8 Tips for

Effective Communication Skills for Teachers” (Mode of access: <http://effectivecommunicationadvice.com/effective-communication-for-teachers>). Для работы в аудитории называют крайне важным.

1. Уметь слушать: опытный преподаватель может предполагать, о чем думают обучающиеся, но если он не может добиться задуманного результата, это значит, что он опускает что-то важное. Исправить это легко, спросив и выслушав ответ.

2. Всегда нужно четко ставить цели, которые должны достичь учащиеся. Если видите озадаченные взгляды, объясните еще раз и/или попросите кого-то сказать своими словами, в чем состоит цель работы (проекта, домашнего задания и пр.).

3. Не скупись на похвалу, ведь все любят, когда их хвалят, что они все делают правильно. Полезно хвалить даже за маленькие улучшения тех, кому учеба дается трудно, это мотивирует двигаться к дальнейшим успехам.

4. Будьте доступны: вы выполняете важную работу, от вас зависит, как происходит их процесс обучения. Стоит дать четко знать учащимся, что вас волнует их учеба, выделить время, когда можно обратиться с вопросами, создать открытый форум онлайн, куда можно обратиться с вопросами, если есть необходимость.

5. Организуйте работу в коллективе: если весь класс работает вместе для достижения аналогичных целей, это создает среду, облегчающую общение, что помогает учащимся помогать друг другу и строить дружеские отношения и легче справляться с заданиями.

6. Используйте юмор: он способствует хорошему настроению и облегчает деятельность в работе. Это не значит, что нужно превратить урок в стендап-шоу, но все должно идти легко, юмор поможет выполнить даже то задание, которое не входит в число любимых.

7. Приветствуйте разнообразие, ведь перемены придают остроту жизни, а рутина убивает настроение. Используйте новые виды заданий, устраивайте ролевые игры, пригласите в аудиторию эксперта, организуйте интервью или дебаты, попросите провести исследование или объяснить тему, все это способствует запоминанию.

8. Всегда легче усвоить что-то новое, когда понимаешь, как это соотносится с реальной жизнью. При подготовке к работе над новой темой преподавателю имеет смысл продумать и креативно показать учащимся, как они могут использовать новые знания в жизни, как это связано с тем, что они делают сейчас.

Отмеченные детали, несомненно, важны и составляют часть культуры непосредственного профессионального педагогического общения преподавателя с учащимися.

Свои особенности имеются у культуры опосредованного общения, примером которого может служить проверки письменных работ, тестов и других видов заданий, когда преподаватель получает для себя информацию об особенностях развития мышления ученика.

Кинестетические средства общения, к которым следует отнести мимику, позы, жесты, взгляды, зависят от культурных и национальных традиций, имеют закрепленные за ними значения и способны придавать разный смысл одной и той же фразе. Они остаются неохваченными «полезными советами» в силу сложности описания всех специфических особенностей.

К примеру, мы справедливо говорим о языке жестов, который, как и речевой язык, обладает богатым «алфавитом» и способен выражать не только слова, но и целые предложения. Среди жестов можно выделить жесты-иллюстраторы – сообщения; регуляторы – выражающие отношение говорящего; эмблемы – своеобразные заменители слов или фраз; аффекторы – выражающие эмоции; адапторы – своего рода привычки, по которым можно догадаться, что чувствует человек. Каждый из них можно классифицировать и дальше, но показательно, что далеко не все они одинаково воспринимаются в различных культурах. Некоторые жесты типичны для многих культур, но даже жесты-указатели могут различаться, напр., «указательным перстом» или всей ладонью. Жесты-эмблемы во многих культурах выполняются похожим образом, но везде ли сжатые вместе руки по манере рукопожатия на уровне руки означают – «здравствуйте», а поднятые над головой – «до свидания»? Да и всегда ли однозначно можно интерпретировать, какая именно оценка выражается почесыванием подбородка, вытягиванием указательного пальца вдоль щеки, или вставанием и хождением взад-вперед? Во всех ли случаях считать прикрытие рукой рта или прикосновения к носу признаком неискренности, лжи? Вместе с тем следует обращать на это внимание учащихся. Здесь помогут фильмы и видеоматериалы, которые естественным образом все это фиксируют.

Добавим, что в структуру речевого общения, в том числе профессионального педагогического, входят значения, смысл слов и фраз, речевые звуковые явления (темп речи, модуляция высоты голоса, тональность, ритм, тембр, интонация и дикция речи), а также выразительные качества голоса (характерные специфические звуки, которые возникают при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; нулевые звуки – паузы, звуки назализации – «хм-хм», «э-э-э» и т.п.).

Многочисленные исследования отмечают, что, хотя мы говорим голосом, общаемся всем телом, в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют – 7 %, звуки и интонации – 88 %, неречевое взаимодействие – 58 % (сослаться на первоисточник и достоверность данных невозможно, т.к. поиск выдает 228 млн результатов).

Не следует забывать и о способности передавать определенные сообщения с помощью расположения людей в пространстве, расстояния между ними, что изучает такая область социальной психологии и семиотики, как проксемика, занимающаяся изучением пространственной и временной знаковой системы общения, выделяющая, в частности, определенные зоны дистанции в человеческом контакте.

Нельзя отрицать важность развития умений и стратегий в преподавании отдельных видов речевой деятельности – чтения, аудирования, письма, говорения, которые существуют во взаимосвязи и ни один из них не может осуществляться самостоятельно, без опоры на другие виды. Важно совершенствоваться также и в том, как разрабатывать новые курсы, планировать урок, давать оценку, корректировать, получать обратную связь. Мы видим все многообразие аспектов профессионального педагогического общения.

При повышении квалификации педагога с фокусом на культуру профессионального педагогического общения представляется важным обращать внимание на вербальное общение, преподаваемый язык. Доскональное знание преподаваемого языка, его лексической и грамматической системы, правил употребления знаков, соединение их в осмысленные высказывания с объективным социальным значением собственно и делают возможным коммуникацию, которая с помощью преподаваемого языка и является стержнем культуры профессионального педагогического общения во всех его качествах и функциях.

В. Г. Бричикова

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В последнее десятилетие изменилось понимание общения и в рамках мирового масштаба оно стало рассматриваться как межкультурное общение. Развитие ряда таких наук, как лингвистика, психолингвистика, теория коммуникации, культурология и др., привело к изменению и переориентации обучения иностранному языку на коммуникативное иноязычное образование, в центре внимания которого стоит овладение языком как средством межкультурного общения, и в частности, иноязычной культурой профессионального общения.

Основным направлением высшего образования является профессиональная подготовка выпускников университета, в нашем случае преподавателя иностранных языков. Новые требования, предъявляемые к уровню профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в рамках нового подхода к обучению данной дисциплине как к обучению иноязычному образованию и иноязычной культуре, в частности вызывает необходимость совершенствования профессиональной компетенции и развитие специалиста данной квалификации.

Преподаватель иностранного языка должен владеть достаточно высоким уровнем культурной грамотности, которая представляет собой довольно сложное понятие и включает не только иноязычную коммуникативную культуру, но и умение иноязычного профессионального общения.

Говоря о профессиональной культуре преподавателя, следует сначала определить сам термин «профессиональная культура» и посмотреть, как он применяется к профессии преподавателя. Профессиональная культура может

быть определена как одно из проявлений человеческой деятельности, в нашем случае – педагогической деятельности. Она является основой мастерства и определяется способностью к решению профессиональных задач, т.е. подразумевает развитие профессионального мышления.

Профессиональная подготовка такого специалиста предполагает формирование следующих компетенций:

- социально-психологические компетенции, связанные с готовностью к решению профессиональных задач;
- коммуникативной и профессионально-коммуникативной компетенции;
- психолого-педагогической и методической компетенции;
- предметной компетенции в сфере учительской специальности.

Как известно, профессиональное общение обладает рядом характеристик и особенностей, отличающих его от других видов общения. К ним относятся, прежде всего, специфическое лексическое наполнение, так называемая профессиональная лексика, т.е. профессиональные термины, с одной стороны, а с другой – определение ситуации, коммуникативные действия, коммуникативный стиль и, соответственно, коммуникативные стратегии. Основной целью профессионального общения (в нашем случае педагогического) является намерение передать ученику знания и нормы поведения в обществе, развить умение общаться с учетом общепринятых норм поведения и речевого этикета. В связи с этим основными коммуникативными стратегиями профессионального общения лингвиста-педагога являются объяснение, оценивание, контроль, содействие – оказание помощи в овладении знаниями и развитие умений, организация учебной деятельности на уроке иностранного языка и др.

Однако для подготовки будущего преподавателя иностранного языка овладение иноязычной культурой общения недостаточно. В связи с тем, что урок иностранного языка представляет собой вид коммуникации учитель должен уметь использовать речевые формы профессионально-ориентированной коммуникации, т.е. давать инструкции и задания в процессе обучения различным аспектам и видам речевой деятельности, использования технических средств на иностранном языке. Иными словами, ему необходимо владеть достаточно развитой профессиональной компетенцией организации и проведения урока на иностранном языке.

Обучение иностранному языку с учетом современных требований должно опираться на личностно-ориентированный подход. А это значит, что преподаватель должен владеть технологией межличностного взаимодействия с учащимися разного возраста, т.е. технологией педагогического общения как взаимодействия. Сюда относятся умения определять трудности в выполнении заданий на конкретном этапе урока, изменять приемы и способы его выполнения, правильно распределять роли и функции учащихся в процессе разыгрывания ролевых этюдов, умение ликвидировать психологические барьеры между учителем и учащимися, поднимать настрой, налаживать рабочую атмосферу. Таким образом, очень важными профессиональными качествами учителя являются контактность и коммуникабельность.

Успешное овладение профессионально-коммуникативной компетенцией, несомненно, можно осуществлять с помощью интерактивных методов, которые предполагают организацию межличностного взаимодействия в учебных целях. В учебном процессе интерактивное педагогическое взаимодействие реализуется с помощью интерактивных методов, к которым относятся учебные дискуссии, работа в малых группах, проектные технологии, речевые тренинги, case-study и различные игры. Деловая игра как один из интерактивных методов способствует развитию творческого мышления и воображения, навыков нестандартного поведения, умения находить решения в изменчивых ситуациях профессионального и социального общения и, в целом, обеспечивает условия появления профессиональной познавательной компетенции.

Развитию профессионально-коммуникативной компетенции также способствуют не только методические знания в области преподавания иностранных языков, но и владение личностно-развивающими технологиями педагогического взаимодействия, включая установление и создание эмоционально личностного контакта и отношений между педагогом и учащимися, здоровьесберегающие приемы создания мотивации к изучению иностранного языка.

С этой целью на практических занятиях по иностранному языку и методике преподавания иностранных языков, а также в рамках проведения образовательных программ повышения квалификации целесообразно использовать различные тренинги:

- общения, профессионального в том числе, цель которого – совершенствование коммуникативных умений эффективного взаимодействия с людьми;

- креативности, цель которого развитие творческого мышления и воображения;

- сензитивности, цель которого – развить психологическую наблюдательность как способность фиксировать весь комплекс сигналов, поступающих от партнеров по общению;

- эффективного взаимодействия с детьми. Цель тренинга – помочь учителям осознать стереотипы, мешающие понять и принять ребенка, отработать приемы установления доверительных отношений с детьми разного возраста;

- психологической саморегуляции и самокоррекции, цель которого – научить преподавателя управлению самочувствия, саморегуляции.

Таким образом, высшим уровнем развития профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка является способность и готовность к адекватному взаимодействию в ситуациях профессионального педагогического общения. Это предполагает наличие определенных умений педагогического общения и иноязычного профессионального общения, в частности. Развитие профессионализма – это сложный и долгий путь,

по которому человек идет на протяжении всей своей жизни. Как было указано выше, объясняется это многоаспектностью основ профессионализма учителя иностранных языков.

М. Г. Гец

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ХОДЕ ТРЕНИНГОВ, УЧЕБНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ И ДЕЛОВЫХ ИГР

Вслед за А. А. Леонтьевым, Е. И. Пассовым, Г. А. Максимовой, С. Я. Ромашинной, Г. М. Фроловой, мы рассматриваем профессиональное общение следующим образом: профессиональное общение – это средство организации взаимодействия с учащимися, с родителями, с администрацией, с коллегами, в том числе из других стран; это система речевых поступков, потенциально имеющих определенное, например, воспитательное значение, это общение в рамках наиболее распространенных ситуаций институционального педагогического общения. Для этого вида дискурса важно, чтобы хотя бы один из участников был профессионалом.

В культуре профессионального речевого общения преподавателя/учителя можно выделить профессиональный компонент (знание особенностей профессионально-направленной речи), психологический (знание условий организации общения), риторический (владение искусной речью). Среди ряда функций профессионального педагогического общения управление интеллектуальной деятельностью учащихся кажется наиболее сложным. Воздействие на интеллект достигается построением речи определенным образом (использование логических доводов, суждений, ярких примеров, цитирование, применение методов индукции и дедукции, изложение темы в развитии).

Одной из важнейших является функция привлечения внимания и регулирования психической активности учащихся. Для реализации данной функции необходимы в том числе и тренинги. Трактовки такого способа организации взаимодействия весьма разнообразны, порой диаметрально противоположны. Некоторые исследователи характеризуют тренинг как поиск новых, заранее не предусмотренных путей. Лучшим, по мнению ряда авторов, может оказаться то, что возникло благодаря совместной деятельности в тренинге, а не то, что было заранее подготовлено. Новые достижения – не побочный, а один из важнейших, основных результатов тренинга. С этой точки зрения обучение по заранее подготовленным материалам не является тренингом.

Интересную технократичную трактовку тренинга мы находим у психологов, занимающихся консультированием компаний. «Тренинг – это запланированный заранее процесс, цель которого изменить отношение, знания или поведение участников с помощью обучающего опыта, и направленный на развитие навыков выполнения определенной деятельности или нескольких

видов деятельности. Цель тренинга в рабочей ситуации состоит в том, чтобы развивать способности личности и удовлетворять текущие и будущие потребности организации», – заявляет К. Фи, консолидируясь с разработчиками Wilson Language Training.

Другие авторы, например, Е. В. Сидоренко, отмечает интерактивный характер тренинга. «Тренинг – обучение технологиям действия на основе определенной концепции реальности в интерактивной форме». Участники тренинга как бы получают право на ошибку и поиск иного пути, ведь, как известно, лучше самому один раз сделать что-то неправильно, чем множество раз увидеть, как это правильно делают другие. Лучшим может оказаться то, что возникло благодаря совместной деятельности в тренинге, а не то, что было заранее подготовлено. Новые результаты достижения – не побочный, а один из важнейших основных результатов тренинга. В этом принципиальное отличие интерактивной формы обучения от всех прочих. В ходе тренинга возможны практические действия.

Разные авторы выделяют игровой, обучающий, тренировочный, синтетический, моделирующий аспекты тренинга как антропотехники. С другой стороны, тренинг – способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью, т.е. своеобразный посттренинг. Такого рода трактовки позволяют заявлять о том, что тренинг как форма взаимодействия более подходит к обучению взрослых, например, бизнес-тренинг. Для профессиональной педагогической деятельности такая форма тоже подходит в силу интерактивного характера, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении. Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров утверждают, что он является одним из важнейших методов в системе профессиональной подготовки учителя.

Обучение с использованием игровых технологий реализует в себе следующие основополагающие методологические принципы: единства содержания и формы, связи теории и практики, моделирования, системности, единства деятельности и личности. В соответствии с первым принципом содержание обучения должно выражаться в адекватных формах учебной деятельности. В деловой игре, например, информация, лингвистические средства, речевые нормы усваиваются не сами по себе, а в процессе симуляции и регуляции игровых и учебных действий участников. Деловые игры воспроизводят реальные ситуации и условия общения, а не написанные заранее сценарии, развитие игры как поиска решения проблемы зачастую непредсказуемо.

Дидактический принцип связи теории и практики позволяет учителю привлекать личный опыт коллег, учащихся, обобщать, анализировать, сопоставлять и теоретически обосновывать возможность принятия решений по аналогии, интуитивно, в соответствии с собственной позицией. Доказано, что длительный отрыв теоретического обучения от практики затрудняет и сам процесс изучения теории. Отсутствие у обучаемых представлений о своей будущей деятельности ведет к абстрактному, умозрительному изучению

теории. Игровые технологии позволяют снять трудности перехода от освоения знаний, навыков и умений в лабораторных условиях к их развитию в реальной профессиональной и социальной деятельности. Этому могут успешно способствовать учебные конференции, в которых симулируются ситуации подготовки экспертизы, экспертного обсуждения, экспертной оценки участниками, принявшими и исполняющими роли экспертов.

Принцип моделирования означает, что с помощью определенных коммуникативных ситуаций и средств обучения в формах учебной деятельности постепенно «опредмечивается» проблемное содержание предметной области «Иностранный язык» во всем многообразии его связей с реальной действительностью. Умение анализировать коммуникативные ситуации следует рассматривать как способность устанавливать существенные и несущественные признаки наблюдаемых фактов, отношений, обстоятельств, сопоставлять их, определять сходства и различия, устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между ними и теми обстоятельствами, в которых они протекают, и на этой основе вырабатывать целесообразную стратегию и тактику взаимодействия или воздействия на коммуникантов, отдельную личность. Предпринимая действия по решению коммуникативной ситуации, преподавателю/учителю необходимо предвидеть, как скажется его деятельность на дальнейшем поведении и, в конечном счете, на развитии отдельных участников деловых игр и учебных конференций. Так, моделирование педагогической деятельности, которое составляет основу игровых технологий в подготовке преподавателей/учителей, может эффективно влиять на становление профессионально-субъектной позиции, в частности, студента, сущность которой составляют отношения к педагогической деятельности, к воспитаннику, к себе и к своему саморазвитию.

Принцип системности предполагает, что отбор коммуникативных ситуаций и познавательных задач, включение их в содержание обучения производятся на основе распределения и организации компонентов содержания обучения, языкового, речевого, культуроведческого материала, систематизации управления учебной деятельностью и практикой иноязычного общения. Анализ коммуникативных ситуаций в процессе моделирования речевой деятельности согласуется с важнейшим методологическим принципом единства деятельности и личности, так как способствует, с одной стороны, освоению различных способов и алгоритмов решения познавательных и коммуникативных задач, формированию и постепенному расширению профессиональных умений и навыков, а с другой – личностному развитию обучаемого.

Тренинги, деловые игры и учебные конференции с использованием моделирования профессионального общения предполагают переход к исследовательской деятельности, с выдвижением и доказательством гипотетических предположений, самостоятельными подготовленными и спонтанными высказываниями. Они воссоздают предметный и социальный контексты речевой деятельности и усиливают развивающий характер языкового и лингвистического образования. Все описанные образовательные приемы и техно-

логии обеспечивают естественный переход на собственно коммуникативный тип деятельности с соответствующей трансформацией субъектов, предмета, мотивов, целей, средств, способов и результатов деятельности; дают возможность сформировать целостное представление о коммуникативной деятельности и ее динамике, развить творческое и практическое мышление в различных сферах общения, обеспечить условия проявления профессиональной компетентности.

И. В. Зубрилина

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Одной из ключевых целей современной системы образования является обеспечение каждому человеку возможности формирования его индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего личностного и профессионального развития на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий. В первую очередь эта цель должна быть достигнута в педагогическом образовании, поскольку от владения педагогом механизмами и средствами управления собственным личностно-профессиональным развитием зависит, будут ли владеть ими дети, молодежь и взрослые.

Индивидуальная траектория профессионального развития педагога представляет собой путь его саморазвития в профессиональной деятельности посредством осознанного определения целей своего профессионального развития, целенаправленного создания и использования профессиональной образовательной инфраструктуры, исходя из уровня сформированности его индивидуально-личностных качеств, образовательных и профессиональных запросов. Следовательно, для создания и реализации индивидуальной траектории профессионального развития в системе непрерывного педагогического образования необходимо обеспечить условия для становления управляемой самообразовательной деятельности педагога, ее психолого-педагогического сопровождения, овладения современными средствами информационно-коммуникационных технологий.

Индивидуализация и непрерывность процесса профессионального развития в условиях высокой динамики обновления знаний, профессиональных, в том числе, эпизодичности и краткосрочности образовательных программ формального дополнительного образования педагогов актуализируют задачу расширения пространств неформального и информального образования, их интеграцию в системе непрерывного образования педагогов.

Эффективным способом решения данной задачи может стать создание индивидуальной информационно-образовательной среды (ИИОС), под которой понимается часть глобального информационного образовательного пространства, используемая и создаваемая субъектом деятельности в нем на

основе доступных средств коммуникации по индивидуальным потребностям и возможностям для обеспечения двойственного характера жизнедеятельности – реализации своей личности в профессии и непрерывного самообразования в течение жизни.

ИИОС учителя иностранного языка в зависимости от собственных профессиональных запросов можно рассматривать как своеобразный конструктор, из элементов которого можно создавать ее варианты (версии), наиболее адекватно удовлетворяющие потребности поставленных задач для каждого фрагмента осваиваемого содержания профессиональной деятельности.

ИИОС учителя иностранного языка может включать ряд взаимосвязанных и взаимозависимых областей, например, «учитель – обучающиеся», «учитель – коллеги», «учитель – социум», «самообразование». Информационно-коммуникационным базисом данных областей является разнообразие интернет-сервисов. Блог педагога или персональная страница на сайте учреждения образования может стать системообразующим центром ИИОС, где будут размещены ссылки на все используемые ресурсы. Наполнение ИИОС может быть охарактеризовано ее информационным, коммуникационным и материальным обеспечением, эволюционирующим по мере развития педагога как профессионала и личности.

ИИОС может включать в себя не только программно-технические интернет-сервисы, но и средства коммуникации и социального взаимодействия, связанные с профессиональной деятельностью педагога, системой интеграции информационных и педагогических технологий и развития на этой базе педагогики сотрудничества и личностно-развивающего образования, что подчеркивает ее социотехнический характер, например, персональные блоги и сайты, социальные сети, образовательные сообщества, сайты совместной работы, средства онлайн-взаимодействия. Используемые с этой целью коммуникационные интернет-сервисы обладают значительными дидактическими свойствами.

В зависимости от содержания и образовательных задач освоения конкретной деятельности учитель создает ИИОС, стараясь наиболее адекватно удовлетворить свои профессиональные потребности, поэтому ИИОС учителя иностранного языка должна обладать максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию всех возможных пользователей, т.к. в отличие от образовательного пространства образовательного учреждения в ИИОС основная роль отводится субъектам образовательного процесса, их коммуникации и взаимодействию.

Особенностью открытой ИИОС является возможность создания сетевых сообществ. В исследованиях современных IT-технологов открытое сетевое сообщество наиболее часто ассоциируется с объединением, в котором создана эффективная инфраструктура для осуществления горизонтальных коммуникаций и связей, базирующихся на личной инициативе участников, направленной, как правило, на взаимодействие с конкретным человеком или

группой лично знакомых людей. Ключевой характеристикой сетевого взаимодействия является многообразие горизонтальных, то есть неиерархических связей, по которым происходит обмен ресурсами, информацией. Каждый педагог, включенный в сеть, получает доступ ко всем объединенным ресурсам и тем самым усиливает собственные возможности, сохраняет свою индивидуальность и самостоятельность. При такой организации взаимодействия Интернет выступает только как средство достижения цели, играя, в основном, инструментальную роль.

Создание открытой информационно-образовательной среды обеспечивает формирование инфраструктуры открытого образования через сетевое социальное со-проектирование. Не менее значимой особенностью функционирования информационно-образовательной среды является глобальный характер, позволяющий осуществлять практически мгновенную связь и общение представителей самых разнообразных культур.

Деятельность внутрисетевых сообществ и социальные сервисы позволяют:

- использовать открытые, бесплатные и свободные электронные ресурсы (распространение социальных сервисов в сетевом доступе дает возможность добавления большого количества материалов, используемых при обучении);
- самостоятельно создавать сетевое содержание (доступ к цифровым коллекциям и участие в формировании личного сетевого содержания);
- наблюдать за деятельностью участников сообщества.

В этой связи особое внимание следует уделить возможностям совместной работы в ИИОС, в частности использованию общей «стены»; работе с сервисами соредктирования документов; созданию, редактированию и комментированию сообщений; способам организации обратной связи; изучению дополнительных медийных возможностей, самостоятельного изучения и обсуждения научной, методической, педагогической литературы; разработке и совершенствованию учебно-программной документации; творческому освоению и использованию инновационных педагогических технологий и передового педагогического опыта; просмотру размещенных в Сети лекций известных ученых и исследователей, учебных занятий опытных педагогов; составлению методических разработок, авторских методик комплексного учебно-методического обеспечения преподаваемых предметов и т.д.

Процесс проектирования индивидуальной информационно-образовательной среды учителя, ориентированной на реализацию современных видов профессиональной деятельности, должен строиться с учетом модульности, вариативности, направленности на достижение новых результатов профессиональной деятельности. Эффективная подготовка учителя иностранного языка к проектированию собственной профессиональной деятельности в условиях индивидуальной информационно-образовательной среды, основанной на использовании средств ИКТ, наиболее целесообразна в условиях непрерывной системы повышения квалификации и сетевого взаимодействия.

Л. М. Лапицкая

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Понятие «интерактивность» используется в разных областях, например, в социологии, программировании, теории информации, системах телекоммуникаций и др.

Существуют различные определения интерактивности. Некоторые из них сводят данное понятие лишь к вовлеченности пользователей в обмен информацией с компьютером. Большинство, однако, определяют интерактивность как взаимодействие и взаимное влияние людей (субъектов) и предметов (объектов) в ходе совместной работы или общения. Например, согласно Оксфордскому словарю это понятие означает «процесс совместной работы двух людей или предметов, оказывающих влияние друг на друга». Академическим словарем интерактивность определяется как «принцип организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы».

Приведенные определения однозначно свидетельствуют о том, что общению присуща интерактивность, так как общение неотделимо от взаимодействия и взаимного влияния его субъектов.

Общение бывает самостоятельной деятельностью, но чаще вплетено и сопровождает все другие виды деятельности человека в различных сферах – трудовой, учебной, познавательной, бытовой, социально-культурной и др.

В ходе общения происходит обмен опытом, знаниями, умениями, чувствами, мыслями, результатами и продуктами деятельности, воплощенными в материальных и нематериальных, духовных продуктах. В ходе общения люди воздействуют друг на друга и каждый формируется как личность со своими собственными качествами и ценностными ориентирами.

Мысль об интерактивной сущности общения очень наглядно представлена в трудах Н. И. Жинкина. Он говорит о коммуникативной системе, представляющей собой связь по меньшей двух партнеров, которые обмениваются сообщениями. Сообщения передающего партнера управляют поведением партнера, принимающего сообщения, изменяют его отношение к окружающей среде (Н. И. Жинкин, 1998).

Не секрет, что при организации коммуникативного обучения иностранному языку необходимо решать ряд проблем. Они связаны, прежде всего, с тем, что практически невозможно организовать подлинное и естественное общение в пределах одной классной комнаты, когда оно было бы «способом поддержания жизнедеятельности индивидуальности в социуме» (Е. И. Пасов, 2003). Эта задача решается средствами родного языка, поэтому организация обучения иностранному языку как средству общения требует моделирования процесса общения по основным параметрам и соблюдения ряда принципов: речевой направленности, ситуативности, функциональности, индивидуализации обучения, новизны, аутентичности, диалога культур.

Как мы видим, интерактивность не заявляется как отдельный принцип коммуникативного обучения. Интерактивность в обучении отождествляется с обеспечением активности ученика (*learner-centred approach*), с обучением в сотрудничестве, с парной и групповой работой, а роль учителя заключается в создании условий для инициативности учащихся.

Однако практика посещения уроков по английскому языку как опытных учителей, так и студентов-практикантов в начальной и средней школе показывает, что даже при соблюдении перечисленных выше условий и принципов организации обучения, на уроке чаще всего отсутствует взаимодействие, интерактивность. Как следствие, уроки не являются подлинно коммуникативными, даже если учитель создает коммуникативные ситуации, организует работу в парах и группах. Учитель по-прежнему является главным заинтересованным в том, что скажет отдельный ученик, пара или группа. Это означает, что огромный потенциал взаимного обогащения и формирования личности учащихся в ходе общения на иностранном языке остается незадействованным, подлинного обмена мыслями, чувствами, опытом на иностранном языке с определенной целью не происходит.

Видимо, проблема кроется в том, что учитель, да и авторы учебных пособий, не обеспечивают подлинного взаимодействия на уроке.

Из сказанного выше следует, что

1) подлинно коммуникативное обучение иностранным языкам должно быть интерактивным, то есть обеспечивать взаимодействие речевых партнеров с определенной целью;

2) интерактивность должна быть принципом организации учебно-коммуникативной деятельности учащихся;

3) должны использоваться определенные приемы стимулирования взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

Решение данных задач необходимо искать среди средств управления образовательным процессом на уроке, а именно пересмотреть требования к установке.

Компоненты установки подробно расписаны Е. И. Пассовым (Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева, 2010). Вот как определяют их функции исследователи.

1. Мотивационный компонент побуждает учащихся к высказыванию, предваряя непосредственное указание на проблему обсуждения и необходимое речевое действие.

2. Содержательный компонент представляет предмет обсуждения и ситуацию, вводит учащихся в проблему, которая будет дальше сформулирована в виде речемыслительной задачи.

3. Деятельностный компонент указывает на речевое действие, которое учащийся должен выполнить, например, рассказать о чем-либо, аргументировать свою точку зрения и т.п.

4. Организационный компонент указывает, как нужно выполнить упражнение: какова форма выполнения – устная, письменная; какие задействовать виды речевой деятельности для построения высказывания (*Listen to ... and say ...*); какова форма организации деятельности (индивидуально, в группе, в паре); какие опоры, инструкции, алгоритмы, модели можно использовать для выполнения задачи.

Нетрудно заметить, однако, что описанная выше установка моделирует действия говорящего, при этом задачи другого участника или других участников общения не моделируются. Предполагается, что представленная таким образом установка обеспечивает естественную мотивированность общения, так как возникает система взаимоотношений. На деле чаще всего так не происходит, и ученик не слушает говорящего, потому что эту работу выполняет на уроке учитель.

Для решения этой проблемы и обеспечения подлинного общения на уроке, необходимым условием которого является интерактивность, взаимодействие участников общения, информационный обмен между ними с определенной целью и их взаимное влияние необходимо моделировать по всем параметрам, поэтому **задачи должны ставиться как говорящему, так и слушающему**. Если первого нужно стимулировать к высказыванию, то второму через задачу нужно показать ценность слушания других участников общения. Ученик должен понимать, какой личностный прирост он получит в результате взаимодействия с другими участниками, какой у него может быть в этом интерес. Все участники общения должны понимать, какую общую задачу они решают.

Как это можно реализовать на практике?

Коммуникативный урок иностранного языка должен быть целостным, все его этапы должны быть взаимосвязаны и решать свою определенную задачу, подчиненную общей цели. В идеале **цель урока**, помимо образовательной, развивающей, воспитательной для учителя, лично значимой для каждого конкретного ученика, понятная ему и показывающая качественный и количественный прирост на пути овладения иностранным языком (например, *Представить свою идею об идеальной семье, используя минимум 10 предложений с активной лексикой урока/раздела*), должна координировать и направлять усилия всего класса в определенное русло. Это может быть создание совместного продукта (своя книга «Кто есть кто?», свой музыкальный диск в подарок будущим поколениям). Это может быть подготовка совместной ролевой игры, инсценировка рассказа, интересного или важного мероприятия.

Необходимо подчеркнуть, что **задачи говорящему и слушающему необходимо ставить на всех этапах урока, при выполнении любого задания**. Это помогает сделать процесс обучения подлинно коммуникативным, стимулирует активность учащихся и повышает мотивацию.

Роберт Экхарт

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: LANGUAGE AND MEANING

Higher Education, also called **Post-Secondary Education**, has a multi-faceted and varied structure. There are junior colleges, community colleges, liberal arts colleges and universities, and large research universities. Part of the difficulty understanding higher education is that there is a lot of overlap and institutions are constantly evolving. Especially in an era when online- and distance-education is

growing rapidly, and for-profit institutions are becoming more common, it is important to have a basic understanding of higher education in order to understand new developments.

Every institution of higher education has a **President** whose primary role is providing the leadership of the institution and establishing the core goals. Another incredibly important job for the president is **fundraising**. This can be lobbying the government for funding – especially if the institution is a **public** institution, but is also important if it is a **private** institution because there may still be some governmental money to subsidize programs.

The **provost** is the second-in-command and is responsible for the strategy to meet the goals and day-to-day operation of the university. This person is actually providing much of the leadership that translates into policies and procedures of the institution and is in many ways more responsible for the management and success.

Most institutions are sub-divided into academic units, often themselves called **colleges** or **schools**, and these units are in-turn sub-divided into **academic departments** which are the fundamental building block of the institution. Each college has a **dean** and each department has a **chair**.

As for the institutions of higher education themselves, **junior colleges** are institutions that were originally considered as “13th & 14th” grade. There is a negative connotation associated with “JuCo’s” because there may be no requirements for admission and the academic work might not be very rigorous.

Many junior colleges are dropping the “junior” from their name and becoming **Community Colleges**. There are many reasons that even successful and/or outstanding high school students might attend a community college: they are less expensive, they are more conveniently located, there might be smaller classes, etc. Although historically community colleges only offered associate degrees as well, many are now offering bachelor’s degrees, which make them even more attractive to students.

Liberal arts colleges have a long history in the USA and are often very small and privately-funded. They might only have a couple thousand students, or less. These might also concentrate on education in the humanities but most have expanded their curriculum to include offerings in some science, business, and technological fields. Most commonly, liberal arts colleges are focused on undergraduate education and boast of small faculty-to-student ratios, but they usually also have some graduate programs as well. One drawback of these primarily privately-funded institutions is that the tuition is quite often very expensive. This makes it very difficult to attract a diverse population of students which is seen as very critical to a healthy and thriving institution.

Research universities do the heavy lifting in the higher education sector. Often educating 50,000+ students in any given year, these behemoth institutions often dominate the local economy in the city where they are located and employ massive numbers of faculty and staff. Many research universities are called land-grant universities because they were created after the passage of the Morrill Act of 1862 and were intended to help develop the minds and potential of young people in

each state. In addition, many large research universities feature athletic departments with an outsize presence in the awareness and reputation of the university.

The biggest crisis facing higher education in general is the **student loan crisis**. Tuition even at partially state-funded institutions increases nearly every year and has particularly skyrocketed in the last 20 years. No longer are working-class students able to work their way through school if their parents can't afford to send them, and even middle-class students might be forced to borrow tens of thousands of dollars in student loans to afford exorbitant costs of room & board and textbooks. After they graduate, students are required to make monthly payments for 20 or 30 years depending on their repayment plans. It is estimated that over one **trillion dollars in student loan debt** exists in the USA today, which is a significant drain on the national economy.

Higher education draws its faculty from graduate programs around the country and around the world. Many instructors of higher education come from abroad but most are trained in graduate schools from coast to coast. An instructor at an institution of higher education should have at least a master's degree and many positions require a doctorate.

In order to earn a doctorate degree, individuals should apply at the end of their bachelor's degree to a very competitive process to be accepted to graduate school. Often first a student will earn a **master's degree** and then apply and be accepted to earn a doctor of philosophy degree in their chosen field "**PhD**". The process for earning a master's degree usually includes almost two years of coursework and completion of a **master's thesis** or master's exams. Then there can be up to three years of doctoral coursework, successful completion of PhD candidacy exams, acceptance of a dissertation proposal, and then the completion of a **doctoral dissertation** which itself can take a year. The entire process of going from a bachelor's degree to a PhD can take from 4–7 years depending on the field. If a graduate student only completes their exams but not a dissertation, they are considered **ABD** "all-but-dissertation". In the final year of graduate school the PhD should conduct a job search that can range from local to national. Or they might choose to pursue a post-doctoral fellowship "**post-doc**" for 1-2 years while doing a job search.

There are a couple main classes of instructors at colleges and universities: part-time or **adjunct instructors** and tenure-track instructors. They were originally a class of instructors designed to give departments flexibility and adaptability to respond to unpredictable variation in enrollment across programs. These instructors are often called **lecturers** and are hired on a contract basis for a short-term. This can be for as little as a ten-week quarter or, in some cases, a three-year term. These positions carry no guarantee of future employment and don't always include important compensation such as healthcare benefits. It is unfortunate that in many academic communities, over-qualified instructors with PhDs might be forced to teach as lecturers at multiple institutions in order to make ends meet and afford costly healthcare. For some, their office is their car, as they keep important

books and materials in the back seat as they drive around a city, state, or region over the course of the day or the week teaching classes which are often awarded at the last minute, without even ample time to prepare. This segment of the university, which was originally intended to function as an emergency stopgap, has quite often mushroomed into a vital, and inexpensive, part of the work force which allows a university to function.

The most coveted positions at any university are **tenure-track positions**. These are filled by recent PhD grads or post-docs who spent a year after completing their PhD pursuing jobs on the open academic market. A tenure-track professor is hired as an **Assistant Professor** and is expected to publish their dissertation within a few years as a book, as well as publish as many articles as possible. If they do not publish, their career on the tenure-track may perish. If they are successful, after six years an Assistant Professor can earn tenure and become an **Associate Professor**. This means they have a job-for-life at their institution, as long as they continue to meet minimal standards and teach an ordinary course-load. If, however, the Associate Professor has higher ambition, they can continue to publish and make further contributions to the field by publishing articles in leading journals in their field and presenting at the most important conferences, and apply to become a “**Full**” **Professor**. This is the highest standing they can achieve in their academic career, though eventually some will become Department Chairs, Deans, Provosts, or even Presidents of their universities.

As for teacher training and professional development within higher education, there are several regular aspects of it. The first aspect is external and the second is internal. As for external professional development [PD], almost every field has one major conference annually and the professors should go to it. Even PhD students entering this field should attend the large general conference of the field and there will be “PD funds” available to at least partially support graduate students and fully fund tenure-track professors. Finally, in addition to the main annual conference in each field, there will be several specialized conferences for different sub-fields throughout the year and members of the professional community should participate in these regularly.

As for internal PD, most departments have a few days of “**retreats**” at the beginning of each school year, and an active department will have a weekly **staff meeting** with a planned agenda and perhaps outside speakers. They may also read articles and discuss them in their regular meeting. Leadership of these meetings rotates amongst members of the teaching community. Finally, the IT or EdTech office of each institution might offer frequent free trainings that teachers can attend to update their skills and receive training outside of their own department.

Круглый стол
«КАЧЕСТВО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕГО ДОСТИЖЕНИЯ
(немецкий язык как второй иностранный)»

В. С. Антоненко

ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ САМОКОНТРОЛЯ –
ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Овладение иностранным языком было бы в принципе невозможно без функционирования в процессе речевой деятельности такого явления, как самоконтроль. Самоконтроль можно расценивать как сознательное контролирование, оценку, саморегулирование и самоуправление собственной учебной деятельностью. Плохое владение иностранным языком обусловлено прежде всего несформированностью механизмов самоконтроля.

Функционирование данных механизмов заключается в том, что обучающийся, совершая те или иные операции с иностранным языком, осуществляет и саморегуляцию своей деятельности. Процесс самоконтроля в обучении неразрывно связан с процессом контроля, осуществляемым извне, поскольку наибольшей эффективности самоконтроль достигает именно тогда, когда он функционирует в качестве компонента более широкой системы обратной связи, включающей внешний контроль. Рационально построенный процесс обучения предполагает постоянное взаимодействие контроля и самоконтроля.

Самоконтроль формируется как феномен на основе систематически организованного контроля всех видов речевой деятельности. Развитие самоконтроля должно стать частью планомерного учебно-воспитательного процесса, ибо сама возможность формирования и развития самоконтроля как явления заложена именно в педагогическом процессе, направленном на активизацию деятельности учащихся. На формирование самоконтроля оказывают влияние два фактора: внешние контролирующие действия и развитие у обучающихся внутренней собственной программы действий.

Самоконтроль в своем развитии имеет две формы реализации – произвольную и произвольную. Произвольный самоконтроль представляет собой сознательно направленный контроль, разновидность деятельности, выполняющую вспомогательную функцию. Следовательно, эта форма контроля целенаправленно управляется сознанием. И вполне естественно, что если произвольный самоконтроль осуществляется на этапе в какой-то степени сформированной деятельности, то произвольный должен иметь место в процессе становления деятельности, должен стимулироваться и быть специально организованным. То есть он должен реализовываться в опоре на принцип сознательности. Только в этом случае начнет происходить переход от осознанно направленного контроля к его высшей форме – произвольному контролю. Произвольный самоконтроль связан с актуализуемой

деятельностью как ее компонент и поэтому не может существовать изолированно от нее. Особо важную роль для успешного выполнения какого-либо рода деятельности, выполняемой личностью, в процессе самоконтроля играет установка, содержащаяся в задании. Если обучающийся понимает стоящие перед ним цели и задачи, то в его сознательную активную деятельность включается не только самоконтроль, но и самокоррекция.

Самокоррекция – важнейшее интеллектуальное умение, завершающее самоконтроль и направленное на исправление совершенной и осознанной ошибки с целью повышения уровня реализации всей учебно-познавательной деятельности в целом. Наличие самоконтроля проявляется в умении исправить допущенные ошибки. Уровни функционирования самоконтроля можно представить следующим образом: 1) обучающийся осознает свои ошибки, но не может их самостоятельно исправить; 2) осознавая свою ошибку, обучающийся медленно исправляет ее, делая значительные мыслительные усилия в процессе сравнения своей деятельности с эталоном; 3) обучающийся совершает ошибку и немедленно, без видимых усилий, исправляет ее, опираясь на свой опыт, на знания. Тем не менее следует помнить, что ошибка помимо отрицательного компонента несет определенный положительный опыт, поскольку, исправляя ошибку, обучающийся корректирует собственную учебную деятельность. Если же учащийся не выказывает стремления заметить ошибку и исправить ее, а ждет коррекции со стороны учителя, то в таком случае она несет в себе только негативные черты. С самого начала образовательного процесса обучающихся следует приучать контролировать и корректировать себя. В результате подобной работы учащиеся обретут внутренний аппарат, позволяющий им регулировать собственную деятельность еще до того, как они получают оценку со стороны. В этом случае эталоном действия служит не только преподаватель, эталон будет находиться и в сознании учащегося. Это обеспечит двусторонне понимание того, что и каким образом контролируется. При наличии самоконтроля и оценки обучающийся находит источник стимулирования и мотивации не в отметке, а внутри учебно-воспитательного процесса, в своей учебно-познавательной деятельности. Педагогу важно понимать, что непременным условием формирования и развития самоконтроля является его методически грамотная организация. Самоконтролю и самокоррекции необходимо обучать на протяжении всего образовательного процесса, потому что самоконтроль не является врожденной способностью человека. Он формируется как под влиянием личного опыта, так и в результате процесса воспитания и целенаправленного развития.

Следовательно, самоконтроль в процессе овладения иностранным языком является органичным компонентом любого умения и навыка.

Если ученик сумел включить изученную языковую единицу в высказывание, значит, у него сформировался навык. Иными словами, если языковая единица употреблена корректно, в соответствии с нормами иностранного языка, значит, у обучаемого сформирован внутренний механизм – самоконтроль. Самоконтроль и формирование навыков и умений взаимосвязаны

и взаимообусловлены. Таким образом, формирование самоконтроля, а также навыков и умений – это «две стороны одной медали», именно они взаимосвязаны, взаимообусловлены и развиваются синхронно, одновременно, без разрыва во времени. Каждый элемент навыка, умения соотносится с конкретным звеном структуры самоконтроля. Не существует специальных упражнений для развития самоконтроля учащихся. Для этой цели используются обычные обучающие упражнения. Особенность их использования состоит в том, что учитель должен держать в поле зрения качество выполняемых действий учащихся и на их основе определять, какая коррекция необходима, чтобы механизм самоконтроля начал функционировать, используя с этой целью специальные средства, представляющие собой разнообразные эталоны, образцы, ключи, модели и пр.

В процессе преподавания немецкого как второго иностранного, особенно на начальном этапе, часто используют памятки, чтобы студенты учились контролировать себя, прежде всего свою письменную речь. Например, проверь себя сам:

- определи подлежащее в предложении, его род, число. Выбери правильный артикль. Если оно употреблено с притяжательным местоимением, помни, что для каждого лица есть свое притяжательное местоимение;

- согласуй сказуемое с подлежащим – лицо, число. Глагол занимает стабильное второе место. Помни о рамке сказуемого, если оно состоит из нескольких частей. Отделяемая приставка стоит в конце предложения;

- помни об особом порядке слов в придаточном предложении – спрягаемый глагол стоит в конце предложения. Отделяемая приставка стоит слитно с глаголом;

- помни о спряжении сильных глаголов в настоящем времени. Они меняют корневую гласную во 2 и 3-м лице единственного числа – *e* на *i* (*ie*); *a* на *ä*;

- немецкий Perfekt и Plusquamperfekt образуются с помощью двух вспомогательных глаголов: *haben* и *sein* и дословно обозначают буквально следующее: *Ich habe die Arbeit gemacht.* (*Я имею работу сделанной*). *Ich bin gekommen.* (*Я есть пришедший*);

- помни об управлении глаголов;

- дополнения – сначала беспредложные, затем с предлогами. Существительное в Dativ предшествует существительному в Akkusativ. У местоимений иначе: сначала Akkusativ, затем Dativ;

- порядок следования обстоятельств – ТеКаМоЛо (temporal, kausal, modal, lokal);

- прилагательное – выбор окончания зависит от наличия артикля или сопровождающего слова. Если сопровождающее слово указывает род, число, падеж, прилагательное показывает мало изменений, слабо изменяется: окончания *-e* или *-en* (слабое склонение). При отсутствии артикля прилагательное должно указывать род, число, падеж, т.е. склоняется по артиклю (сильное склонение). Притяжательное местоимение или неопределенный артикль для мужского и среднего рода не содержат окончаний в именительном падеже. Чтобы обозначить разницу в роде, используем сильные окончания: *er* и *es*.

О. В. Борчук

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КОГНИТИВНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В основе успешного формирования коммуникативной компетенции как основной задачи обучения иностранному языку лежат *лингвистические, социокультурные, общие и специальные учебные*, а также *компенсаторные знания* и др. Востребованность различных видов знаний при формировании коммуникативной компетенции неоспорима. Рассмотрим лингвистические знания, роль которых исключительно велика при овладении иностранным языком.

Если исходить из понимания того, что знания есть результат когнитивного (познавательного) процесса, то важно в их образовании при обучении иностранному языку учитывать закономерности данного процесса, который происходит по следующей схеме: языковое явление представляется в ситуации или контексте для его ознакомления – анализ (осознание/сравнение принципов организации целого, вычленение частей целого, установление взаимосвязей между явлениями как во взаимодействующих языках, так и внутри изучаемого языка, обнаружение противоречий между языковыми явлениями, поиск стратегий и др.) – практическое использование знаний при формировании первичных умений – оценка/коррекция/рефлексия. Такой путь позволит обучаемому создавать свои собственные ментальные структуры, а не получать их в готовом виде.

Известно, что учение происходит только тогда, когда обучающийся устанавливает закономерности между имеющимися и новыми знаниями и корректирует свои знания: изменяет, дополняет, расширяет их. Усвоение знаний предполагает применение когнитивных стратегий, направленных на предупреждение интерференции и использование положительного переноса. Это такие стратегии, как наблюдение за языковым явлением в контексте или ситуации общения, анализ, дифференциация, обобщение, формулировка правил, определение областей положительного переноса и интерференции и др.

При обучении иностранному языку важно также обеспечить обучаемого когнитивными стратегиями и помочь ему гибко использовать их в зависимости от модели взаимодействия языковых явлений. Знание и умение использовать когнитивные стратегии, несомненно, будет способствовать когнитивному развитию обучаемых.

Проведенные исследования, посвященные проблеме использования знаний при формировании речевых навыков (Н. Е. Лаптева), а также практический опыт применения когнитивных стратегий в учебном процессе по иностранному языку позволяют в качестве аргументов привести следующее: лингвистические знания, а также владение когнитивными стратегиями

- помогают быстрее достичь цели обучения, сделать процесс обучения экономичным;
- повышают мотивацию изучения иностранного языка;

- способствуют автономному учению обучаемого; позволяют лучше управлять этим процессом;
- воспитывают у обучаемого ответственность за выполнение задания;
- способствуют формированию самоконтроля;

Формирование коммуникативной компетенции связано не только с сохранением в памяти знаний. Лингвистические знания играют подчиненную роль, они позволяют сознательно подходить к формированию навыков. Важно уметь пользоваться знаниями. Необходимо достичь такого уровня владения знаниями, чтобы они оказывались в поле сознания обучаемого лишь в тот момент, когда наблюдается отклонение от нормы или возникают другие трудности при использовании языкового явления.

В настоящее время происходит переосмысление роли знаний, в том числе и грамматических. Достижения когнитивной науки позволили положить в основу современных методов обучения иностранным языкам знания о когнитивной функции языка, о субъектно-субъектных отношениях обучаемого к изучаемому материалу. Когнитивная составляющая, представляющая собой готовность и способность обучаемого использовать знания для достижения целей, стала необходимым компонентом коммуникативной компетенции. Сказанное побуждает обратиться к когнитивно-коммуникативному методу, позволяющему, прежде всего, обеспечить сознательную основу обучения и оперирования грамматическим материалом в каждом конкретном виде речевой деятельности. Когнитивно-коммуникативный метод дает возможность по-другому оценить роль знаний в формировании навыков и организовать по-другому переходы от знаний к навыкам и умениям. Акцент при усвоении знаний делается, прежде всего, на деятельность по их активному применению в речи, на приобретение в процессе обучения личностного опыта общения с другой культурой.

Таким образом, грамматические знания должны выступать в качестве средства обучения и средства интеграции грамматического явления в виды речевой деятельности; содействовать развитию грамматической готовности и способности обучаемых употреблять грамматическое явление в речи. Грамматическая способность оформления речевых высказываний проявляется в способности обучаемых грамматически точно и вариабельно выбирать адекватное ситуации и цели общения грамматическое средство; конструировать грамматические средства на разных речевых уровнях; комбинировать их с другими языковыми средствами в соответствии с ситуацией общения; использовать грамматические знания (правила) для контроля, самоконтроля и самокоррекции.

А. В. Гедройц

МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО И СПОСОБЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Никто сегодня не будет спорить с тем фактом, что знание иностранных языков просто необходимо. Почему же так мало людей у нас могут похва-

статься хорошим знанием хотя бы одного? Ответ лежит в самой человеческой природе. Кто-то может сказать, что это обыкновенная лень. Но на самом деле большинству просто не хватает мотивации. Современные психологи и педагоги сходятся во мнении, что качество выполнения деятельности и ее результаты зависят, прежде всего, от мотивации учащегося, которая выполняет несколько функций: побуждает, направляет и организует его, придает учебной деятельности личностный смысл и значимость. Таким образом, мотивация – это динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость.

Как показал опрос мнений студентов 4 курса ФМК и переводческого факультета, изучающих немецкий как второй иностранный язык, отношение наших студентов к изучению немецкого языка не является однозначным. Для одного это важно, а для другого студента немецкий язык – это тяжелая ноша, и он не скрывает этого.

Обратимся к результатам опроса студентов, проведенного с целью установить, какие мотивы движут ими в изучении немецкого языка. В анкетировании принимало участие 68 человек, которым предлагалось ответить на 11 вопросов. Результаты показали, что больше половины опрошенных изучают немецкий охотно, так как язык пригодится им в будущем, чтобы чувствовать себя свободно, путешествуя за границей. Многие отметили также, что знание иностранного языка потребуется им для работы по профессии и для расширения кругозора. 27 % студентов хотело бы продолжить свою учебу в немецких вузах. Разумеется, данный опрос не может отразить полную картину, но на его основе можно сделать некоторые выводы. Большая часть респондентов при изучении немецкого языка движима мотивом аффилиации («Чтобы чувствовать себя свободно, путешествуя за границей», «Хочу выехать на ПМЖ за границу»), просоциальным мотивом («Знание иностранного языка требуется мне для работы по профессии»), мотивом саморазвития («Для расширения кругозора»). Все перечисленные мотивы относятся к сфере внешней мотивации, т.е. обусловлены внешними факторами. Из общего числа респондентов только 18 % имеют внутреннюю мотивацию: они изучают немецкий язык, потому что это им нравится. Из этого следует, что студентами в основном движут внешние мотивы, значит, необходимо принять меры, направленные на развитие в них внутренней мотивации: личной заинтересованности в изучении иностранного языка. Результаты проведенного опроса иллюстрируют достаточно сложное и неоднозначное отношение к немецкому языку наших студентов. С одной стороны, они признают значимость изучаемого языка в их профессиональной деятельности, с другой стороны, отмечают, что немецкий язык был навязан им вопреки их воле.

Опыт также показывает, что происходит снижение мотивации от курса к курсу. В самом начале у студентов, как правило, высокая мотивация. Им хочется изъясняться на иностранном языке, но уже к 4 курсу стремление изучать этот язык у студентов значительно ослабевает. Каждый преподава-

тель сталкивается с подобной ситуацией и, если он мыслит критически, для него это знак для решения вопроса о том, являются ли его методы и подходы эффективными и действенными. Само собой разумеется, что способность мотивировать учащихся является ключевым навыком учителя. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, которая, в свою очередь, определяет выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей. Студенты всегда высоко ценят профессиональное отношение педагога к своей работе, его желание научить любить свой предмет. Работая в вузе, постоянно задумываешься о том, как бы эффективнее построить свои уроки, чтобы студенты как можно больше говорили на немецком языке, какой метод подобрать, чтобы им был интересен и сам материал, и форма его подачи, какие технологии использовать. Ведь преподавание есть искусство, а не ремесло. Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, можно выделить следующие:

- увлеченное преподавание;
- новизна учебного материала;
- показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями студентов;
- использование новых и нетрадиционных форм обучения;
- чередование форм и методов обучения;
- проблемное обучение;
- эвристическое обучение;
- обучение с компьютерной поддержкой;
- применение мультимедиа-систем;
- использование интерактивных компьютерных средств;
- взаимообучение (в парах, в группах);
- тестирование знаний, умений;
- показ достижений обучаемых;
- создание ситуаций успеха;
- соревнование (с коллегами в группе или на факультете, с самим собой);
- создание положительного микроклимата в группе.

Учитель должен представлять себе весь арсенал мотивационных средств, все типы и подтипы мотивации и их резервы. Тогда можно будет точно соотнести содержание учебного процесса с соответствующими типами мотивации. При планировании занятий преподавателю всегда следует учитывать следующие моменты:

- 1) создание на уроке обстановки иноязычного речевого общения, максимально приближенной к естественным условиям;
- 2) тщательный отбор учебных материалов, которые представляют когнитивную и коммуникативную ценность, носят творческий характер;
- 3) знакомство учащихся с историей, культурой, обычаями, повседневной жизнью в стране изучаемого языка;

4) использование разнообразных материалов и методик, позволяющих избежать монотонного течения занятия;

5) использование учащимися иностранного языка для получения определенной информации из газет, журналов, Интернета, благодаря чему он превращается в инструмент решения разнообразных задач.

Нашим же студентам можно было бы предложить следующие рекомендации для создания и поддержания внутренней мотивации.

1. Четко сформулировать цель: для чего конкретно вам нужен немецкий язык, на каком уровне вы хотите им владеть?

2. Составить список причин, ради которых вам стоит выучить язык, а также список преимуществ, которые вы в итоге получите.

3. Разбить весь путь к достижению цели овладения языком на этапы, конкретные шаги, которые можно осуществлять в течение одного занятия. Это позволит после каждого занятия анализировать уже достигнутые результаты и наблюдать за собственным прогрессом.

4. Заниматься изучением немецкого языка каждый день, приближаясь к своей цели на один шаг. Это позволит сохранять самодисциплину и темп обучения.

Таким образом, рассмотрев роль мотивации в изучении иностранных языков и проанализировав результаты опроса студентов, можно сделать вывод, что большинство из них руководствуется в своей учебной деятельности внешними мотивами, что может существенно снизить эффективность обучения. Чтобы изучение иностранного языка было интересным, продуктивным, приносящим положительные эмоции, необходимо ясное осознание учащимися своих внутренних желаний, стремлений, побуждений, а также четкая постановка целей в учебном процессе.

С. С. Гурьева, Е. В. Бондаренко

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

Компетентностный подход предполагает расширение и усиление самостоятельной работы студентов, в ходе которой обеспечивается усвоение приемов познавательной деятельности, происходит формирование навыков самостоятельной работы, вырабатывается умение организовать выполнение учебных заданий, развивается учебная самостоятельность.

Одной из распространенных форм самостоятельной работы является домашнее чтение. Чтение произведений художественной литературы на иностранном языке направлено не только на совершенствование умений собственно чтения и знакомство с культурой страны изучаемого языка, но и способствует развитию познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, формирует критическое мышление.

Одна из основных задач преподавателя при обучению домашнему чтению заключается в том, чтобы мотивировать студентов к прочтению произведения, используя разнообразную палитру методических приемов и средств. Роль таких мотивов-стимулов могут выполнять как содержание текстов, так и задания к ним. Содержание произведений, предлагаемых для домашнего чтения, должно вызывать живой интерес у обучаемых, а их тематика должна быть близка студентам, представлять дополнительную или новую информацию.

Вопрос разработки заданий, которые могли бы выступать мотивами-стимулами, является, по нашему мнению, недостаточно решенным на данный момент. Традиционные задания типа *Ответьте на вопросы к тексту, Перескажите текст на иностранном языке, Переведите текст на русский язык, Составьте вопросы к тексту* зачастую не находят отклика у обучаемых.

С нашей точки зрения, в первую очередь это должны быть задания занимательного характера, содержащие в себе элементы неожиданного, необычного, удивительного, и предусматривать решение своего рода проблемной задачи, которая заставила бы обучаемых вспоминать, сравнивать, догадываться, искать объяснения или выход из создавшейся ситуации.

Вслед за многими зарубежными авторами мы внедрили в свои учебно-методические пособия по домашнему чтению технологию развития читательской деятельности на уровне трехступенчатого процесса индивидуального осмысления текста: *предтекстовый этап – текстовый этап – послетекстовый этап*. Данная технология дает положительные результаты, так как заставляет студентов думать, работать со своей лингвистической базой данных и опираться на имеющиеся фоновые знания. Чтение текста становится решением мыслительной задачи, сформулированной в задании.

Разные этапы обучения чтению предполагают выполнение определенного типа заданий в соответствии с поставленными целями и задачами.

1. Основная цель заданий предтекстового этапа заключается в том, чтобы определить тему текста, развить навыки предвидения, вызвать интерес к дальнейшему его чтению. Приведем пример.

- Преподаватель делит обучаемых на малые группы и дает каждой по карточке с одинаковыми словами или фразами. По ним нужно предугадать, о чем будет идти речь в тексте.

- Обучаемым предлагается несколько картинок, из них нужно выбрать ту, которая, по их мнению, будет соответствовать одному из героев произведения, и аргументировать свой выбор.

- Обучаемые должны выстроить свой ассоциативный ряд к названию предлагаемого к прочтению текста, например: *Welche Assoziationen haben Sie mit 'Sonntag'?*

2. Т е к с т о в ы й этап нацелен на поиск нужной информации в читаемом тексте. Здесь можно предложить следующие задания.

- *Auf welche Fragen kann man beim Lesen des folgenden Ausschnitts antworten? Nennen Sie die Textstellen.*

- *Markieren Sie die wichtigsten Stellen in den Zeilen 18-29.*
- *Bringen Sie die Textpassagen in eine logische Reihenfolge. Begründen Sie Ihre Entscheidung.*
- *Setzen Sie passende Sätze in die Lücken ein.*
- *Wer hat das gemacht? Beschreiben Sie kurz (2–4 Sätze) die Situation.*

К текстовому этапу относятся также упражнения на детальное понимание прочитанной информации. Кроме того, ведется работа над новой лексикой, рассматриваются грамматические конструкции, проводится детальный анализ текста.

- *Wie sah der Wochenplan von Ilse aus? Füllen Sie das Raster stichpunktartig aus.*
- *Vervollständigen Sie den Text. In jedem Wort fehlen 3 Buchstaben.*
- *Lesen Sie die Zeilen 1–25. Wählen Sie das passende Wort.*
- *Entscheiden Sie aufgrund des Gelesenen, ob die folgenden Aussagen richtig oder falsch sind.*

3. После текстовый этап может включать в себя обобщение содержания текста, рассмотрение мнения автора, поиск дополнительной информации, выходящей за рамки чтения данного текста.

- *Beschreiben Sie die Verhältnisse zwischen Ilse und Kurt. Wählen Sie dazu eine grafische Darstellung aus und begründen Sie Ihre Entscheidung.*
- *Warum sind die Eltern oft gegen die Haustiere? Sammeln Sie Argumente.*
- *Stellen Sie sich vor: Sie sind Erika. Schreiben Sie einen Brief an Ilse.*
- *Teilen Sie die Rollen (Erika, Mutter, Oliver, Tatjana) und erzählen Sie in 6-8 Sätzen über den Sonntagsmorgen in der Familie Schratt.*
- *Erzählen Sie anhand der Schlüsselwörter über Erikas Zustand.*
- *Entsprechen die Bilder dem Inhalt des Kapitels?*

Эффективность самостоятельной работы зависит от того, насколько четко и понятно сформулированы задания, которые являются для обучаемого своеобразным алгоритмом его дальнейшей работы и отражают все наиболее важные для обучения чтению моменты.

Таким образом, в процессе домашнего чтения накапливается необходимый опыт самостоятельной работы и совершенствуются умения, которые способствуют развитию личности, обладающей способностью думать и действовать независимо, обосновывать свои решения и нести за них личную ответственность.

Л. Н. Колышкина, И. А. Ходасевич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТОРА ТЕСТОВ APP.WIZER.ME В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА 2 И 3 КУРСАХ ФМК

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы.

В зависимости от места и времени проведения самостоятельной работы студентов, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами она подразделяется на следующие виды: самостоятельная работа, осуществляемая под контролем преподавателя во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, практических занятий), и внеаудиторная самостоятельная работа, выполняемая студентом в качестве домашнего задания учебного и творческого характера.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся позволяет студентам самостоятельно планировать и управлять собственной учебной деятельностью. За счет этого учебный процесс становится более гибким, дает возможность осуществления оперативной педагогической коррекции и непрерывной обратной связи. Управляемый характер самостоятельной работы, системность в ее организации, продуктивный характер заданий, учет индивидуальных особенностей обучающихся при составлении тренировочных и контролирующих заданий с использованием ИКТ, обязательное наличие системы контроля в процессе самостоятельной работы способствуют росту познавательной активности и развитию познавательной самостоятельности студентов.

В связи с тем, что не каждый кабинет оборудован достаточным количеством компьютеров с выходом в Интернет, использование ИКТ во время основных занятий (лекций, семинаров, практических занятий) в настоящий момент не представляется возможным. Таким образом, речь идет об использовании ресурсов Интернета во внеаудиторное время при выполнении домашнего задания, а также заданий по графику самостоятельной работы, который предлагается студентам по каждому аспекту.

Непосредственно для организации самостоятельной работы студентов 2 и 3 курсов актуальны интернет-ресурсы, направленные на формирование и развитие языковой компетенции по аспекту «Практическая грамматика». Для осуществления этой цели преподавателями кафедры активно используется конструктор интернет-заданий и интерактивных тестов app.wizer.me.

App.wizer.me – это сообщество педагогов, создающих инновационные образовательные ресурсы для уроков в открытой информационно-образовательной среде. Платформа сервиса app.wizer.me может использоваться для создания ресурсов с целью реализации смешанного обучения (интерактивных рабочих листов для практической работы или домашних заданий, бланков для итоговой оценки, анкет и форм обратной связи), а также для организации самостоятельной работы, для осуществления промежуточного контроля.

Возможности сервиса позволяют быстро создавать широкий спектр типов заданий: открытые вопросы, множественный выбор ответа, сопоставление, заполнение пропусков в тексте, заполнение комментариев к изображению, таблицы, аудиозапись фрагмента. Большинство заданий, кроме задания «открытый вопрос», предполагает возможность самоконтроля. Созданный

рабочий лист с заданиями пересылается студентам либо с помощью ссылки, либо с помощью пин-кода. В свою очередь, студенты регистрируются на платформе и выполняют задание, сохраняют выполненное задание и отправляют преподавателю. Большинство типов вопросов оценивается автоматически, поэтому проверка занимает относительно немного времени. Однако задания с открытым ответом потребуют собственной проверки преподавателем. Также есть возможность написать отзыв или комментарий для студента либо к отдельному заданию, либо к работе целиком, выставить оценку, отметить особенно понравившуюся работу. Выставление оценки достаточно объективно, так как осуществляется автоматический подсчет набранных баллов.

На платформе сервиса возможна организация совместной удаленной работы преподавателей по созданию дидактического материала. Материалы, созданные на app.wizer.me, могут при необходимости изменяться и дополняться преподавателем.

Применение интерактивных тестов, созданных на базе app.wizer.me, при подготовке домашних заданий позволяет более экономно и эффективно использовать аудиторное время работы в группе и уделять больше внимания развитию речевых навыков и компетенций. У студентов такой способ организации работы над материалом находит преимущественно положительный отклик. Тем не менее с целью более полного изучения отношения студентов к использованию конструктора интернет-заданий app.wizer.me для организации самостоятельной работы был проведен интернет-опрос. В нем приняли участие 63 студента 2 и 3 курсов переводческого факультета и факультета межкультурных коммуникаций из групп, в которых осуществлялась работа с данным ресурсом. В итоге опроса были получены следующие результаты.

96,8 % опрошенных считают выполнение интернет-тестов на app.wizer.me эффективным и выделяют следующие положительные стороны заданий: оригинальность и новизна, практичность и удобство в применении, оптимизация и экономия времени на занятии, улучшение результатов.

54 % участников отметили, что выполнение заданий на app.wizer.me способствует формированию у них положительной мотивации изучения иностранного языка.

Большинство студентов находят объем предлагаемых интернет-заданий достаточным. Охотнее всего они выполняют задания следующих видов: с выбором правильного ответа, на нахождение соответствий, на подстановку, а также на классификацию.

В среднем выполнение теста на app.wizer.me занимает у студентов от 1 до 2 часов (46,7 % опрошенных). 52,4 % студентов приступают к выполнению теста на app.wizer.me за день до сдачи работы. 42,9 % относятся положительно к идее установления фиксированного срока сдачи тестов. Большинство из них пользуются своими собственными конспектами при выполнении тестов на app.wizer.me.

Из трудностей при выполнении тестов студенты отмечают в основном сложности технического характера, связанные со скоростью работы компьютера или интернет-подключения.

Исходя из опыта работы преподавателей кафедры с конструктором интернет-заданий app.wizer.me, можно выделить следующие положительные стороны. Использование конструктора интернет-заданий позволяет организовать как аудиторную, так и внеаудиторную самостоятельную работу студентов; экономить время на занятии в аудитории и устанавливать отлаженную систему выставления оценки по самостоятельной работе по отдельным темам.

Преподавателями отмечены следующие отрицательные моменты:

- невозможно проверить, действительно ли работал сам студент;
- разработка заданий и проверка заданий с вопросом открытого типа занимают много времени.

А. Л. Кохановская

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ УМЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В условиях информатизации общества происходит принципиальное изменение организации всего образовательного процесса: в рамках высшей школы сокращение аудиторной нагрузки увеличивает долю самостоятельной работы студентов, что ставит перед педагогами высшей школы вопросы о более активном подходе к организации аудиторной и самостоятельной работы студентов. И в этом преподавателям пришли на помощь интерактивные технологии.

В современной педагогической литературе понятие интерактивности встречается в двух вариантах. С одной стороны, интерактивные методы рассматривают как разновидность активных методов обучения (командные игры, кейс-технологии, тренинги, дискуссии, технологии мозгового штурма, проектного обучения и др.). С другой стороны, интерактивность – свойство программных продуктов. Таким образом, интерактивность в контексте информационной системы – это возможность информационно-коммуникационной системы по-разному реагировать на любые действия пользователя в активном режиме. Широко применяемые в компьютерных технологиях аудио- и видеоаппаратура, ноутбуки, мультимедийные проекторы, электронные доски превращают элементы экранного изображения в интерактивный объект, оказывая комплексное воздействие на восприятие пользователя, включая его эмоциональную сферу. Основной целью является активное вовлечение каждого из учеников в образовательный и исследовательский процессы. Интерактивные технологии позволяют более полно использовать возможности зрительных и зрительно-слуховых анализаторов обучающихся, повышая тем самым качество подачи материала и эффективность его усвоения.

Яркими примерами использования интерактивных технологий являются следующие.

1. Организация аудиторной работы с использованием электронной интерактивной доски Smart Board на программном обеспечении Smart Notebook. Доски с проектором позволяют применять в хорошем качестве мультимедийные технологии, показывать фрагменты видеофильмов, анимацию и т.д. Есть возможность сопровождать любую информацию на экране пояснениями и рукописными примечаниями.

2. Использование образовательных ресурсов Интернета от видео до текстовых и интерактивных приложений. По рекомендации преподавателя и в соответствии с уровнем подготовки студента и учебной программой образовательные ресурсы сети предоставляют идеальные возможности для организации самостоятельной работы студентов и развития необходимых умений.

3. Использование приложений для мобильных телефонов (самоучители для освежения навыков владения иностранной речью, разговорники, многочисленные квесты, игры, экскурсии и др.).

4. Интерактивные учебные курсы для персонального компьютера. Современные учебные пособия международного образца оснащены программным обеспечением, предоставляющим большие возможности. Интерактивный учебный курс позволяет студенту управлять электронным учебником, укомплектованными учебными аудио- и видеоматериалами, аутентичными видеоресурсами в удобном формате и привычной для современного студента компьютерной форме. Для создания интерактивных учебных курсов можно использовать стандартное приложение Power Point пакета Microsoft Office. Целесообразность применения интерактивных учебных курсов на базе приложения Power Point в учебном процессе обусловлена полифункциональностью и специфическими возможностями представления информации: многоканальностью, наглядностью, интегральностью, моделированием изучаемых процессов и др. Представленный в виде электронных презентаций материал существенно расширяет возможности обычных учебников (пособий) за счет использования звукового и видеосопровождения, а также эффектов анимации. Power Point презентации могут воздействовать одновременно на важнейшие органы чувств человека, позволяя представлять информацию максимально эффективно. Важной особенностью является интерактивность, т.е. способность определенным образом изменяться и реагировать на действия пользователя. Это дает возможность контроля и самоконтроля. Кроме этого, Power Point презентации дают прямой доступ к информации: пользователь может сразу видеть все содержание и переходить к тому разделу, который его заинтересовал. Вариант презентации может быть размещен в Интернете.

Таким образом, мультимедийная презентация обеспечивает наглядность, способствующую комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала, а также дает возможность интенсифицировать и персонифицировать процесс обучения.

С помощью интерактивных учебных курсов, созданных на базе приложения Power Point, можно организовать как аудиторную, так и самостоятельную работу студентов. Применение ее для организации самостоятельной работы имеет главный и неоспоримый плюс – автоматизированный самоконтроль. Формы и место использования мультимедийной презентации (или даже отдельного ее слайда) на занятии в рамках дисциплины зависят, конечно, от содержания занятия и от цели, которую ставит преподаватель. Тем не менее выделим некоторые общие, наиболее эффективные приемы ее применения: при введении нового лингвострановедческого материала; при закреплении лингвострановедческих знаний; для контроля знаний; для углубления знаний о фактах языка и культуры (как дополнительный материал к занятиям); для презентации результатов проектной, творческой, самостоятельной работы.

Использование мультимедийной презентации, незаменимой в процессе визуализации лингвострановедческой информации, так как позволяет ассоциировать слово или фразу на иностранном языке непосредственно с предметом, явлением или действием, способствует более глубокому и осознанному усвоению лингвострановедческих знаний (реалий, коннотативной лексики, фоновой лексики), которые лежат в основе развития лингвострановедческих умений, представляющих собой способность понимать, интерпретировать и употреблять лексику с национально-культурным компонентом семантики в ситуациях межкультурного общения для достижения полноценной коммуникации (умение работать с аутентичными материалами с целью поиска необходимой информации, умения понимать и интерпретировать высказывания, обусловленные национально-культурными особенностями оригинала, умение проводить аналогии при сравнении фактов, явлений культуры, событий в культурной жизни; умение ориентироваться в иноязычной среде, умения понимать и адекватно использовать лексику с национально-культурным компонентом семантики и др.).

Таким образом, интерактивные технологии предоставляют все условия, чтобы сделать аудиторную и самостоятельную работу студентов более мобильной и комплексной, позволяя организовать интерактивную языковую среду с целостным взаимосвязанным функционированием всех процессов познания.

В. В. Курьян

ПРОБЛЕМА КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Получение объективной, надежной информации о качестве формирования речевой компетенции (РК) учащихся невозможно без оснащения учителя и учащихся комплексом критериев и показателей, позволяющих реализовать оценочную функцию контроля. Критериально-ориентированное оценивание определяет эффективность процесса обучения, выявляет степень сформиро-

ванности речевой компетенции как результата обучения, проверяет индивидуальные достижения обучающихся, позволяет целенаправленно оказывать учащимся помощь и поддержку.

Разработка эффективного комплекса критериев и показателей оценивания РК является одной из наиболее сложных задач, что обусловлено рядом факторов. В научной литературе отсутствует четкая дифференциация между понятиями *критерий*, *показатель оценивания*. В частности, критерий может рассматриваться как признак, по которому производится оценивание, как обобщенный показатель успешности выполнения деятельности. В этом случае *показатель* используется в значении, синонимичном термину *критерий*.

Ряд авторов наделяют показатель значением конкретного измерителя критерия, т.е. подчиняют показатель критерию. Подобная неоднозначность в терминологическом обозначении вызывает трудности в процессе словесного описания критерия. В частности, такая характеристика речевого высказывания как связность может пониматься как самостоятельный критерий, под которым подразумевается соответствие высказывания теме, смысловая связь между предложениями, использование необходимых речевых средств (союзов и союзных слов, местоимений и т.д.). В то же время связность может включаться в другой критерий, например, организация текста.

Определенные трудности вызывает поиск оснований, по которым определяется критерий. Учеными рассматривается широкий набор свойств речевой деятельности, от которых рекомендуется отталкиваться в процессе разработки критериев. Мы сфокусировались на основных наиболее известных свойствах и представили их в следующем перечне:

- соответствие лингвистическим нормам (правильности и уместности использования языковых средств, объему и количеству, разнообразию лексических, грамматических средств и т.д.);
- степень выполнения целей коммуникации (состоялась ли речевая деятельность, насколько решена коммуникативная или познавательная задача);
- выполнение требований ситуативности речи (адресованность речевому партнеру, понятность для восприятия, соответствие речи месту, времени, социальным ролям учащихся);
- выполнение количественных нормативов (объема высказывания, темпа речи, времени на выполнение коммуникативной задачи);
- степень самостоятельности выполняемых речевых действий (количество опор, потребность учащихся в их наличии);
- некоторые параметры структурно-композиционного строения и содержания речевого высказывания (новизна – репродуцируются заученные тексты либо выражаются собственные суждения); связность и целостность составных частей высказывания и его содержания);
- акцентирование на отрицательных либо положительных сторонах речевой деятельности учащегося.

Указанные группы критериев объединяются в комплексы, призванные обеспечить законченность и достаточность оценивания. Если проанализиро-

вать состав подобных комплексов, например, используемых при оценивании способности и готовности учащегося выражать содержание высказывания в письменной форме, можно констатировать разное количество критериев в одном комплексе, акцент на различных сторонах речевой деятельности, различия в интерпретации одного и того же критерия. В конечном счете сложившаяся ситуация не позволяет обозначить, какое количество и номенклатуру критериев следует считать достаточными для осуществления объективного и надежного оценивания формирования речевой компетенции.

Определенная дискуссия вызвана осуществлением количественного и качественного оценивания речевой компетенции. Она ведется в основном по поводу целесообразности и удобства использования той или иной группы критериев. Принято считать, что качественные критерии более субъективны, так как учитель вынужден полагаться на свое субъективное впечатление. В то же время основной целью контроля выступает определение качества формирования речевой компетенции. Количественные критерии считаются более простыми в использовании, они обеспечивают быстрый подсчет результатов и выставление баллов. Однако такие характеристики, как протяженность высказывания во времени, процент передачи содержания исходного текста, время, которое потратил учащийся на решение коммуникативной задачи, объем высказывания, являются достаточно условными. К примеру, при небольшом объеме речевого высказывания учащийся может успешно выполнить поставленную коммуникативную задачу.

Рассматривая вопрос применения критериев в учебном процессе, следует отметить, что учителя склонны вкладывать разную значимость в один и тот же критерий, считая его более либо менее важным, что, в конечном счете, отражается в выставленных баллах. Предоставив учителям возможность проверить письменное высказывание учащегося с использованием одного комплекса критериев, мы наблюдали колебания в пределах 2–3 баллов.

Таким образом, решение проблемы критериального оценивания формирования речевой компетенции нам видится в обеспечении системного отбора и организации критериев со следующих позиций: отобрать критерии, соответствующие компонентам (декларативным и процедурным знаниям, речевым умениям), позволяющие проверять сформированность РК как результата обучения; обеспечить недвусмысленность изложения сущности каждого критерия; проработать вопрос подсчета результатов оценивания с помощью критериев. В основу отбора могут быть положены выдвигаемые нами требования, которые характеризуют их по *назначению, количеству, качеству, по форме и содержанию*. К таким требованиям мы относим: а) по *назначению* – *валидность* РК в пределах уровня владения, соответствующего 8–9 классам; б) по *количеству* – *разносторонность* и *достаточность* для полноценной оценки (оцениваются разные составляющие речевой компетенции); в) по *форме* – возможность отображения *качественных* и *количественных* характеристик владения РК; *удобство* калькуляции данных; *удобство* использования учителем и возможность эффективного использова-

ния учащимися; г) по содержанию – *прозрачность* и *недвусмысленность* формулировок; *непротиворечивость* и *преемственность* (критерии должны дополнять друг друга), *ориентированность* на учебные достижения учащихся.

И. Г. Марголин

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Глобализация, знаменующая собой новый этап мирового развития, сопровождается кардинальными изменениями во всех областях жизни общества, в том числе и в образовании. В качестве актуальной задачи выдвигается переход от традиционной образовательной системы к инновационной, сопровождаемый необходимостью формирования новых государственных стандартов образования, соответствующих современным тенденциям в мировой экономике, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный «человеческий капитал». Образование должно обеспечить подготовку конкурентоспособных специалистов, качество которой напрямую зависит сегодня от их способности к самообучению, иначе говоря, от умения самостоятельно усваивать знания, ориентироваться в информационных потоках. Это предполагает готовность к самообразованию на протяжении всей жизни и зависит от развития у них в процессе обучения в вузе умений самостоятельной учебной деятельности, являясь убедительным аргументом в пользу важности той особой роли, которая отводится в связи с этим в новой парадигме образования самостоятельной деятельности студентов и предполагает дистанционное взаимодействие между преподавателем и студентом, поворот к активным методам овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, индивидуальный подход с учетом потребностей и возможностей личности. Таким образом, весь процесс обучения необходимо перестроить и переориентировать на саморазвитие и мотивацию к обучению.

Разработка новых государственных образовательных стандартов должна быть направлена на то, чтобы значительная часть работы по освоению учебного материала переносилась на внеаудиторные занятия студентов. При этом содержание и объем программ не должны подвергаться существенным изменениям. Диспропорция между объемом знаний, которые должен усвоить студент, и отводимым на эту работу временем, выдвигает задачу поиска эффективных способов организации самостоятельной работы студентов (СРС), позволяющих избежать снижения качества подготовки специалистов. Для решения этой проблемы необходим комплексный подход к организации всего процесса обучения и моделирования организации обучения и прежде всего самостоятельной работы.

Глобализация предполагает все более тесное международное сотрудничество, следствием которого является увеличение количества информации на иностранном языке. Успешность специалиста в этих условиях во многом зависит от уровня владения иностранным языком как частью профессиональной компетенции. Цель обучения иностранному языку в высшей школе заключается в формировании соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций согласно направлению подготовки и утвержденным стандартам. Компетенции самообразования отводятся в новой системе образования приоритетное место, так как ее формирование невозможно при старых способах передачи знания от преподавателя к студенту. Для этого необходима разработка иных принципов обучения, которые должны быть положены в основу новой компетентностной модели образования. В этом смысле самостоятельная работа студентов по иностранному языку является особой формой организации обучения.

Несмотря на различие подходов к определению СР, большинство из них сводится к тому, что СРС – это планируемая индивидуальная или коллективная учебная и научная работа, выполняемая в рамках образовательного процесса под методическим и научным руководством и контролем со стороны преподавателя. СР, носящая интегральный характер, рассматривается как форма самообразования – высшая форма учебной деятельности.

Самостоятельную работу в зависимости от места, времени ее проведения и форм контроля можно разделить на два вида – внеаудиторную самостоятельную работу и самостоятельную работу на аудиторных занятиях. Аудиторная самостоятельная работа осуществляется на лекции, практическом занятии, во время практики и т.д.

Внеаудиторная самостоятельная работа подразумевает подготовку рефератов, проектов курсовых и дипломных работ, подготовку к ответу на занятии, выполнение контрольных работ и т.д. Для успешной реализации указанных видов СРС необходимо полностью обеспечить студентов учебным материалом, а также осуществлять постоянный контроль над выполнением самостоятельной работы в любой форме. Организация самостоятельной работы студентов языкового вуза предполагает учет их реального уровня знаний и умений. Это и неодинаковый уровень знания грамматики, разный лексический запас, различный уровень навыков самостоятельной работы. Поэтому преподавателю с такой аудиторией нужно направить учебный процесс в определенное русло, ставить конкретные задачи, помогать студентам ориентироваться в материале, организовать работу студентов таким образом, чтобы с наименьшими затратами учебного времени достичь поставленной цели. Преподаватель должен создать на занятии атмосферу творчества, в которой каждый студент может реализовать свой потенциал, самостоятельно найти ответы на поставленные вопросы. Основная задача преподавателя – определить объем и содержание самостоятельной работы студентов, научить их самостоятельно получать и обрабатывать информацию, творчески решать задачи, формулировать собственное мнение по определенным вопросам и самостоятельно выполнять задания.

Естественно, на начальном этапе обучения уровень знаний студентов относительно невысок, соответственно, задания для самостоятельного выполнения должны быть несложными. Постепенно они перерастают в вариативные творческие работы. На этом этапе особо эффективны активные методы обучения и творческие задания, которые играют особую роль как фактор, побуждающий студентов к выполнению творческих работ – проектов, презентаций, особенно если их тема связана с актуальными вопросами их будущей специальности. Эта деятельность вызывает у студентов особый интерес, развивает критическое мышление и способность самостоятельно искать, систематизировать и анализировать нужную информацию. Иностранный язык используется как средство получения новых знаний, и работа по выполнению творческих заданий обогащает словарный запас, расширяет лингвистические навыки и их применение в разных областях, то есть позволяет охватывать весь спектр задач, поставленных в программе обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Активная самостоятельная работа студентов возможна лишь при наличии серьезной, устойчивой мотивации:

- внешняя – студенты понимают взаимосвязь профессиональной карьеры с результатами учебы в вузе;
- внутренняя – склонности студентов, их способности к учебе;
- процессуальная – студенты осознают важность выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и для расширения кругозора специалиста.

На старшем этапе обучения самым сильным внешним мотивирующим фактором служит понимание того, что изучение языка – это подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, залог успешного карьерного роста специалиста. Этот мотивирующий фактор стимулирует интерес и стремление к совершенствованию знаний иностранного языка. Среди внутренних мотивирующих факторов, которые необходимо учитывать при разработке заданий, является осознание студентами полезности выполняемой работы. Стимулом выступает то, что в современном мобильном информационном пространстве невозможно не обратиться к зарубежной литературе по специальности, к опыту организации обучения иностранному языку в других странах, что расширяет кругозор и знания студентов, способствует стремлению к постоянному улучшению знаний иностранного языка. Задание на подготовку материала по какой-либо проблеме, участие в конкурсах, дебатах вызывают стремление к состязательности, что также мотивирует процесс самоусовершенствования студентов и увеличивает результативность обучения. По мере формирования у студентов навыков и умений постепенно можно усложнять задания; роль преподавателя сводится к консультированию, а самостоятельность студентов возрастает; повышается качество учебной деятельности.

С. В. Паремская, И. В. Пасютина

ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД СТАТЬЯМИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Роль словарей в современном мире велика. Общая функция всех словарей – фиксация, систематизация, накопление и хранение знаний о мире и о национальном языке, передача этих знаний от поколения к поколению.

Составляемый нами лингвострановедческий словарь содержит словарные статьи, обозначающие понятия, относящиеся к государственному устройству и общественной жизни ФРГ, природно-географической среде, истории, культуре, традициям, быту и обычаям, образованию и т.п. Он построен по тематическому принципу и предназначен для преподавателей немецкого языка и студентов, изучающих немецкий язык.

Цель настоящего словаря в узком смысле – оптимизировать работу студента по усвоению курса «Лингвострановедение второго иностранного языка (немецкого)», предоставив в его распоряжение ряд материалов, способных облегчить восприятие курса, самостоятельную работу с учебной литературой, подготовку к практическим занятиям, подготовку рефератов, а также повторение материала в ходе подготовки к контрольным работам и зачету. Словарь может быть использован для аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы студентов.

В широком смысле словарь ставит целью помочь русскоязычному читателю, в какой-то мере владеющему немецким языком, правильно понять немецкие реалии, используемые в современной художественной, публицистической, научной литературе, в языке средств массовой информации и непосредственно в живой речи немцев.

В данном словаре делается попытка отобрать и систематизировать реалии немецкой действительности, находящие свое выражение в национально маркированных единицах лексической системы литературного варианта немецкого языка, сопроводив их дефинициями и пояснениями относительно особенностей употребления. Определения, данные слову в словаре, иллюстрации и примеры обеспечивают те контексты, которые были специально составлены для более быстрого и правильного понимания необходимого значения слова.

В словарь включены национально маркированные слова, как уже вошедшие в русский язык (например, *Oktoberfest* ‘октоберфэст’, *Gastarbeiter* ‘гастарбайтер’, *Alexanderplatz* ‘Александерплац’, *Bundeskanzler* ‘бундесканцлер’ т.п.), с разъяснениями, касающимися происхождения слова или словосочетания, что расширяет и углубляет информацию об этих реалиях, уже вошедших в другие языки и являющихся своеобразными «ключами» при описании немецкой действительности, так и слова незнакомые для русскоязычного человека.

Лингвострановедение ставит своей целью снабдить неносителя языка фоновыми знаниями в объеме, по форме и содержанию приближающемся к фоновым знаниям носителя данного языка и культуры.

Различие между обычными толковыми и переводными словарями и лингвострановедческими, с одной стороны, и между лингвострановедческими и энциклопедическими – с другой заключается не только в принципах отбора лексического материала (словника), но и в методах его подачи.

В лексикографии одно и то же слово может семантизироваться или с позиции обыденного бытового сознания (таковы обычно толковые и переводные словари), или с точки зрения научных знаний (таковы энциклопедические словари), и хорошо известна разница между филологическим толкованием лексического понятия и энциклопедическим определением одноименного научного понятия.

Содержание обучения лингвострановедению направлено на извлечение культуроведческой информации из языковой единицы. В этом случае на первый план в качестве основной задачи обучения выдвигается культура. Образ, на котором строится семантика слова или фразеологизма, создается у изучающего иностранный язык последовательно в процессе работы над значением языковой или речевой единицы и возникает во всей полноте, когда студент сталкивается с этой единицей. При таком подходе к работе над семантикой, над национально-культурным компонентом значения на первый план изучения выдвигается не культура, а язык, и лингвострановедческая компетенция призвана обеспечить коммуникативную компетенцию, что предполагает оперирование аналогичными образами в сознании говорящего и слушающего, так как это происходит при общении между собой носителей одного и того же языка, одной и той же культуры.

В работе над лингвострановедческим словарем, который является дополнением к пособию по лингвострановедению, целесообразно определить следующие компоненты, которые реализуются как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы.

Информационно-ориентирующий компонент, который направлен на создание связи между языком и культурой страны изучаемого языка, особенностями проявления национальной специфики в социокультурном поведении ее представителей, призван ориентировать студентов относительно черт сходства и различия в культурах родной и чужой страны. Реализация данного компонента ярко отражена в начале каждого раздела пособия по лингвострановедению, где студентам необходимо предположить, что обозначают те или иные явления, относящиеся к определенной теме, которые представлены в форме коллажа. Происходит первое знакомство с данными реалиями языка.

Ознакомлению с устойчивыми выражениями и фразеологизмами посвящается отдельный раздел внутри каждой темы, в рамках которого предлагаются

- семантизация выражений через контекст;
- выбор синонимов/антонимов;

- задания на множественный выбор;
- задания на сравнение фразеологизмов немецкого и родного языков;
- творческие задания на употребление устойчивых выражений и фразеологизмов в новом контексте (написание истории в определенном жанре).

Что касается работы над словарем, то она реализуется на основе словарных статей по каждой из тем следующим образом.

1. Презентация слов в виде коллажа или с помощью карточек или картинок, фотографий, взятых из словарной статьи, но без названий. Студентам нужно догадаться, о чем идет речь, а затем сравнить.

2. Знакомство с историческими фактами с помощью видео, в котором представлено явление и дается объяснение данному факту или явлению (например, *Die BRD; die DDR, die Berliner Mauer* представлены в видео: *Deutsche Geschichte*).

3. Рассказ истории, которая содержит устойчивое выражение или фразеологизм, о значении которых студенты должны догадаться благодаря контексту, а затем сравнить с правильным ответом в словарной статье.

4. В игровой форме „Reise nach Deutschland“, которая реализуется в групповой форме: студентам предлагаются карточки с различными единицами лингвострановедческого словаря и их объяснение; они перемещаются по аудитории и рассказывают друг другу о данных явлениях. После того, как все явления обсудили, предлагается тест на выбор правильного ответа.

5. С помощью электронных игр (сайт umapalata.com). Например, игра „Ja oder nein“; где студентам необходимо догадаться, относится ли слово или явление к немецкой истории.

Мотивационно-стимулирующий компонент включает умения создать у студентов внутреннюю потребность пользоваться иностранным языком как средством общения в ситуациях опосредованной и непосредственной межкультурной коммуникации:

- путем включения аутентичных материалов (текстов, аудиотекстов, видеофильмов, песен) в процесс изучения языка;
- путем использования активных форм обучения (проблемных заданий, интеллектуальных игр „Wer will Millionär werden“, „Was?Wo?Wann?“, ролевых игр социокультурной направленности, видеопроектов (создание короткометражных фильмов, озвучивание фильмов), способствующих более эффективному усвоению особенностей иноязычной культуры.

Контрольно-корректирующий компонент базируется на методических умениях планировать и осуществлять текущий, обучающий и итоговый контроль речевых навыков и умений студентов с целью выявления уровня владения иностранным языком как средством межкультурного общения.

Каждый из компонентов работы над пособием и над лингвострановедческим словарем направлен на формирование представлений о традициях, обычаях, культуре и истории Германии непосредственно через реалии немецкого языка, что, в свою очередь, и составляет лингвострановедческую компетенцию.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТАХ ЭУМК

Термин ЭУМК широко используется специалистами в области разработки электронных образовательных технологий. Определения, приводимые исследователями, позволяют рассматривать ЭУМК как широкий спектр электронных документов, включающий как текстовые документы, так и сложные интерактивные среды. При этом структуризация как необходимое условие создания ЭУМК должна характеризоваться такими признаками, как системность, поэтапность, доступность, и реализовывать основные дидактические принципы.

Российские ученые выделяют в структуре ЭУМК несколько блоков, которые решают различные задачи. Входной блок готовит студентов к изучению дисциплины, обучающий блок обеспечивает условия для изучения дисциплины, блок самоконтроля призван развивать самостоятельность студентов на основе средств самоконтроля и самокорректировки, исследовательский блок развивает научно-исследовательские умения студента, а итоговый блок оценивает результаты обучения.

Анализ структуры ЭУМК, разрабатывающихся в ряде российских вузов показал, что типичными структурными элементами являются, как правило, четыре блока: теоретический, практический, контролирующий, организационный. Базовый комплект учебно-методических материалов разрабатывается преподавателями на основе типовой учебной программы соответствующей дисциплины и включает учебное пособие, методические указания по изучению дисциплины и выполнению лабораторных и курсовых работ, аттестационные материалы. Базовый комплект может быть дополнен видеолекциями, фильмами, виртуальными лабораторными работами и другими видео- и аудиоматериалами.

К учебно-методическим материалам предъявляются следующие требования. Это наличие:

- образцов решения типовых задач или проведения расчетов;
- образца билета к экзамену (зачету) и вопросов для подготовки к экзамену или зачету;
- четких указаний по выполнению и оформлению индивидуальных домашних заданий и курсовой работы.

В Республике Беларусь структура ЭУМК регулируется «Положением об ЭУМК по дисциплине для вузов Республики Беларусь» и «Методическими рекомендациями разработчикам ЭУМК по дисциплинам для вузов Республики Беларусь», утвержденными 29.12.2008 года.

Данные документы предполагают наличие в ЭУМК следующих основных структурных элементов: теоретический раздел, практический раздел, вспомогательный раздел, раздел контроля знаний. Теоретический раздел включает в себя материалы к лекционному курсу и мультимедийные презентации, а также электронные образовательные ресурсы со ссылками на справочную литературу и периодические издания. Практический раздел состоит

из заданий для практических занятий, круглых столов, деловых игр, тематических дискуссий, заданий для самостоятельной работы и электронных тренажеров. Вспомогательный раздел имеет четыре структурных элемента, которые варьируются в зависимости от направленности дисциплины и включают учебно-методическую документацию: методические рекомендации по организации учебного процесса и изучению дисциплины; перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины и т.п. Информационно-методические и аналитические материалы во вспомогательном разделе – это гиперссылки или прикрепленные файлы, содежащие справочники, статистические сборники, справки, отчеты и т.п. Мультимедийные ресурсы также являются гиперссылками и включают видеозаписи лекций и вебинары по профилю изучаемой дисциплины. Четвертый элемент – это программный блок с учебно-программной документацией (учебные планы, учебные программы с изложением их основных разделов и содержания). Раздел контроля знаний включает материалы текущей и итоговой аттестации, тематику контрольных работ, вопросы к зачетам и экзаменам, критерии количественной и качественной оценки знаний, тестовые задания.

В БГУ структура ЭУМК повторяет структуру УМК и включает следующие разделы: теоретический, практический, блок контроля знаний и вспомогательный раздел, а также пояснительную записку.

Сравнительный анализ ЭУМК, опубликованных на платформе elearning.mslu.by показал, что структура электронных учебников вариативна. Представленные электронные разработки представляют собой практикумы по языковым дисциплинам. При этом программа учебной дисциплины, пояснительная записка, вспомогательный раздел, как правило, не включаются в структуру ЭУМК.

Применительно к дисциплине «Лингвострановедение второго иностранного языка (немецкой)» целесообразно включить в ЭУМК следующие структурные элементы: титульный экран; выпускные данные; минимальные системные требования; номер государственной регистрации; знак охраны авторского права; библиографическое описание, оглавление, учебную программу, практический раздел и блок контроля знаний. Включение справочного раздела также представляется целесообразным, поскольку в нем может размещаться лингвострановедческий словарь, разрабатываемый преподавателями кафедры. Учебную программу следует излагать схематично.

В практический раздел следует включить оглавление, т.е. гиперссылки на перечень изучаемых тем в соответствии с учебной программой по дисциплине, методические рекомендации и методические разработки по организации самостоятельной работы студентов.

Блок контроля знаний должен иметь два подраздела: контроль аудиторной работы и обязательных заданий, а также контроль самостоятельной работы. Интерактивные тесты, контрольные вопросы, контрольные задания, обеспечивающие возможность самоконтроля, текущей и итоговой аттестации также представляются необходимыми.

Таким образом, вариативность структурных элементов ЭУМК, присутствующих в разработках российских и белорусских учреждений высшего образования, не исключает наличия основных разделов, необходимых для реализации целей и задач обучения и дидактических принципов. Включение дополнительных разделов определяется спецификой изучаемой дисциплины.

Е. А. Темник

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ГОТОВНОСТИ К ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Овладение речевыми компетенциями на иностранном языке включает в себя не только способность выражать свои мысли, намерения, желания, но и умение понимать речь других людей. Поэтому в число первоочередных задач обучения иностранному языку на начальном этапе входит формирование у учащихся восприятия и понимания иноязычного дискурса. Такое умение обозначается термином «аудирование».

Наиболее полным является определение термина «аудирование» как «сложного мыслительного процесса восприятия, распознавания речи, сопровождающегося активной переработкой полученной информации в ее связи с имеющимся у аудитора лингвистическим прагматическим опытом и оценкой воспринимаемой информации во внутренней речи.

Аудирование нельзя свести просто к слушанию. Это очень сложный интерактивный процесс, посредством которого речь в нашем сознании превращается в смысл. Аудирование требует знаний фонологии, синтаксиса, семантики, текстовой структуры, которые контролируются когнитивными процессами.

Умение понимать иноязычную речь на слух заключается в понимании содержания смысла речевого общения. Формирование такого умения происходит благодаря «вхождению в мир иностранной культуры». Оно предполагает овладение иноязычной речевой деятельностью в процессе соизучения культуры и языка, так как язык есть порождение культуры, а также средство ее выражения. Содержание обучения в контексте диалога культур нацелено не только на приобщение к новому способу речевого общения, но и к национально-культурной специфике речевого поведения в странах изучаемого языка.

Недооценка роли аудирования в процессе обучения иностранным языкам может крайне отрицательно сказаться на качестве языковой подготовки. И в школах, и в учреждениях высшего образования аудирование зачастую приносится в жертву грамматике, письму, чтению, хотя посредством аудирования можно естественным образом подвести обучающихся к говорению на иностранном языке благодаря использованию отдельных слов и языковых формул. Важность аудирования на начальном этапе обучения иностранному языку связана еще и с тем, что именно в данный период, как нам кажется, у учащихся закладываются основы коммуникативной компетенции. Уже с первых уроков наши преподаватели обучают студентов внимательно вслушиваться в речь преподавателя, прививая тем самым культуру слушания.

Далее следует отметить, что аудирование на начальных этапах обучения языку выступает не только как цель обучения. Оно является инструментом, который помогает овладеть фонетическим аспектом иностранного языка, его интонацией, ритмом, мелодикой. Без сомнения, аудирование помогает и в усвоении лексического и грамматического материала, в связи с чем студентам предлагаются различные комплексы упражнений, позволяющие продуктивно использовать все аспекты преподавания языка при их наиболее плодотворном взаимодействии.

Среди целей обучения аудированию на начальном этапе обучения иностранному языку можно выделить следующие:

- 1) запоминание дискурсивного материала;
- 2) формирование умения понимать смысл речевого высказывания после однократного прослушивания;
- 3) формирование умения выделять главное и второстепенное в содержании дискурса;
- 4) развитие слуховой памяти и слуховой реакции;
- 5) овладение фонетикой иностранного языка, его фонемным составом и интонацией, ритмом, ударением, мелодикой.

При выполнении заданий на аудирование нужно развивать у учащихся и другие умения и способности:

- 1) предсказывать содержание дискурса;
- 2) догадываться о значении незнакомых слов и фраз;
- 3) использовать свои когнитивные знания как основу для понимания;
- 4) понимать отношение говорящего к предмету речи.

Общение во время занятия – основной источник аудирования для учащихся. Особенно актуальным это является в условиях работы преподавателей нашей кафедры (первый год обучения), так как у студентов на данном уровне владения языком еще фактически отсутствует возможность применить свои знания в повседневной жизни, в результате чего преподаватель является практически основным собеседником. Во время урока преподаватель дает указания, организует и контролирует выполнение различных заданий, делает замечания, поддерживает и хвалит учащихся. Здесь обязательно используется иностранный язык. Регулярно повторяя лексику, необходимую для ведения занятия, преподаватели добиваются и расширения активного словаря у учащихся. Лексические единицы постепенно становятся им понятны и воспринимаются как неотъемлемый компонент занятия.

Кроме того, при обучении аудированию нами используются такие формы, как составление рассказов; игры; инсценировки; декламирование стихов.

С самого начала обучения аудированию нами используются различные типы текстов: инструкции, стихи, рассказы, песни, диалоги, описания, в достаточном количестве представленные в наших учебниках. Важно создать у обучающихся уверенность и показать им, что они могут быть успешными слушателями без обязательного понимания каждого слова.

Следует отметить, что аудирование остается одной из наиболее трудных для учащихся видов речевой деятельности. Как ни парадоксально, но понимание нередко оказывается сложнее, чем говорение.

Трудности при обучении аудированию связаны и с тем, что в группах, как правило, учатся студенты с разным уровнем слухового, зрительного восприятия и памяти. Все это требует определения характера аудиотекстов, особого отбора упражнений и методики их выполнения. Для привлечения внимания преподавателями используются упражнения с элементами наглядности, например, мультфильмы, мультимедийные презентации и т.п. Кроме того, нужно помнить и о размере аудиотекста, предлагаемого учащимся.

Помимо психологических трудностей, обучение аудированию сопровождается и проблемами языкового характера, среди которых можно отметить фонетические, лексические и грамматические.

Так, трудность для восприятия и понимания может представлять индивидуальная манера речи говорящего. Для преодоления трудностей, связанных с восприятием речи носителей языка, преподавателями используются аутентичные тексты с самого начала обучения. Также необходимо отбирать тексты, начитанные говорящими с разными половозрастными характеристиками, так как чем больше носителей языка услышит обучающийся, тем легче он адаптируется к индивидуальной манере речи. Среди причин непонимания аудиотекстов обучающиеся часто называют наличие в них незнакомых слов. Для устранения данной проблемы следует помочь учащимся понять содержание текста при наличии незнакомых лексических единиц путем целостного осмысления. Невоспринятые или неправильно воспринятые лексические единицы должны восстанавливаться благодаря действию механизма вероятностного прогнозирования, который необходимо формировать у обучающихся.

Грамматические трудности в процессе восприятия и понимания иноязычной речи связаны с наличием грамматических форм, не свойственных родному языку. Для их преодоления следует обратить внимание на развитие навыков адекватного восприятия интонаций, пауз и логического ударения, которые позволяют делить аудиотекст на части.

Е. М. Тулуп

СТИЛЬ ОДЕЖДЫ КАК НЕВЕРБАЛЬНАЯ СТОРОНА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Деловое общение – вид общения, цель которого лежит за пределами процесса общения. Такое общение подчинено решению определенной задачи (производственной, научной и т.д.) исходя из общих интересов и целей сторон.

Деловое общение в учреждении высшего образования реализуется непосредственно через организацию учебной, научно-исследовательской, воспитательной работы.

Общение – категория социальной психологии. В процессе общения важным фактором является то, как воспринимается партнер по общению, т.е. процесс восприятия одним человеком другого. Этот процесс выступает как обязательная составная общения и условно может быть назван перцептивной стороной общения. Поскольку человек вступает в общение всегда как личность, поэтому и воспринимается другим человеком – партнером по общению – так же как личность. Поэтому важно знать, как формируется и как влияет на нас представление о другом человеке. Важны *вербальные* и *невербальные средства общения*. К вербальным средствам общения относится человеческая речь. Невербальное общение включает жесты, позы, мимику, телодвижения, интонацию, темп и тембр речи, стиль одежды. Наш внешний вид – и в частности стиль одежды – средство невербального общения.

Марк Твен: «Человека красит одежда. Голые люди имеют крайне малое влияние в обществе, а то и совсем никакого».

Хотим мы того или нет, но наш внешний вид является наглядной многомерной информацией о нашей принадлежности к профессиональному слою, являясь визитной карточкой. Она оказывает психологическое воздействие на партнеров по общению (в нашем случае отношение преподаватель учреждения высшего образования и студент).

Многим кажется, что внешний вид – ничто, в сравнении с внутренними качествами человека. Но манера одеваться в значительной степени определяется как раз индивидуальными психологическими особенностями. Как показывают психологические исследования, в 85 случаях из 100 люди после первого знакомства составляют для себя образ человека по его внешнему виду; первая минута встречи является решающей в создании социального и психологического портрета, она определяет характер дальнейших взаимоотношений. Одежда многое может сказать о нашей личности. Например, экстраверты предпочитают необычные наряды, а интроверты – утонченные. Первые отдают предпочтение ярким цветам, а вторые – холодным. Экстраверты любят большое количество украшений, тогда как стиль интровертов – простой и скромный.

Современные психологи считают, что стиль одежды – язык хотя и безмолвный, но достаточно громкий. В одежде отражается наша неповторимая индивидуальность, и происходит это зачастую абсолютно бессознательно. Так же бессознательно и окружающие воспринимают эту информацию. Есть и простые, стереотипные приемы расшифровки сигналов одежды, которые сознательно или бессознательно подают нам люди. Вот один из них. Черты, присущие одежде, мы вполне имеем право перенести на ее владельца. Этот прием психологи называют «нравственным символизмом». Психологи утверждают, что так называемые холодные цвета (синий, зеленый и их производные) говорят о спокойствии, апатичности, а теплые передают сигналы о силе, властности, активности и радостном настроении.

Тест швейцарского психолога Макса Люшера «Оценка личности посредством выбора цвета» подтверждает многие из этих закономерностей. Эксперименты, при которых от людей требовали, чтобы они рассматривали некоторое время красный цвет по тесту Люшера, показали, что этот цвет оказывает на нервную систему стимулирующий эффект: повышается давление крови, ускоряется дыхание и сердцебиение. Поэтому красный цвет оказывает возбуждающее действие на вегетативную нервную систему. И по справедливости красный цвет считают – цветом страсти. Опыты с темно-синим цветом Люшера показали обратный эффект: падает давление крови, замедляется сердцебиение и дыхание становится медленнее. Итак, темно-синий цвет оказывает успокаивающее воздействие на вегетативную нервную систему. Возможно по этой причине наряду с серым, темно-серым цветами, в деловом стиле синий, темно-синий цвета являются предпочтительными. Деловой стиль демонстрирует профессионализм и компетентность, он предназначен для деловой сферы жизни общества и характеризуется строгостью, сдержанностью, консерватизмом в выборе ткани, цвета, покроя и аксессуаров. Близок к консервативному стилю (например, стиль английской королевы).

Характеризует ли внешний вид преподавателя как личность? Что предположительно транслирует преподаватель учреждения высшего образования, приходя в аудиторию: 1) в юбке экстремальной длины, 2) с глубоким декольте, 3) в прозрачной блузке, 4) надев одновременно красные туфли на шпильке и красную юбку и т.п., на какой лад это настраивает студентов, может ли повлиять внешний вид преподавателя на организацию аудиторной деятельности?

Д. А. Шинкаренко

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УСТНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В условиях социальных и политических изменений в мире, процессов глобализации и интеграции в мировое экономическое и образовательное пространство проблема речевого общения становится весьма актуальной. Значительно возрастает роль речевого общения между представителями социальных групп различных культур и народов, что ведет к возникновению единого коммуникативного пространства, речевое взаимодействие в котором осуществляется посредством иностранного языка.

Способность к осуществлению речевого взаимодействия на иностранном языке в современном обществе становится необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. В связи с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей социальный заказ общества по отношению к языковому образованию выражается не просто в практическом знании языка, а в умении использовать этот язык в реальных ситуациях рече-

вого общения, что придает процессу развития умений устного речевого общения (УРО) в ходе лингвокультурной подготовки студентов-лингвистов особую значимость.

Согласно основным требованиям, выдвигаемым образовательными стандартами к подготовке студентов-лингвистов, основной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Личностно ориентированная парадигма образования ставит в центр образовательного процесса личность студента, предусматривает учет его потребностей, интересов и склонностей.

Потребность в развитии умений иноязычного общения, в частности умений УРО, в контексте межкультурной подготовки студентов и необходимость реализации принципов личностно ориентированного обучения вызывают необходимость использования активных методов и эффективных стратегий обучения, современных образовательных технологий, способствующих вовлечению студентов в активный процесс обучения иностранному языку и развитию у них навыков самообразования. Тем не менее данный процесс сопряжен с определенными сложностями модернизации системы высшего образования в современных условиях и характеризуется рядом противоречий:

- между потребностями социального общества в устном речевом общении в условиях международного и межнационального сотрудничества и недостаточным развитием умений УРО, необходимых для эффективной межкультурной коммуникации;
- между высокими требованиями, предъявляемыми обществом и образовательными стандартами к умениям УРО в контексте языкового образования, и фактическим уровнем развития умений УРО у студентов-лингвистов;
- между необходимостью обновления программно-технологического обеспечения иноязычного образовательного процесса и недостаточной изученностью возможностей современных образовательных технологий в процессе развития умений УРО у студентов.

Необходимость разрешения данных противоречий приводит к поиску и внедрению образовательных технологий, позволяющих минимизировать трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе овладения умениями УРО.

Одной из таких технологий может быть технология модульного обучения (ТМО). По мнению некоторых исследователей (В. Ю. Пасвянскене, Т. И. Царегородцева), ТМО является инструментом формирования и развития устной речи. Данное утверждение позволяет нам предположить, что использование ТМО в процессе развития умений устного речевого общения студентов-лингвистов, изучающих немецкий язык как второй иностранный, позволит повысить эффективность данного процесса и достичь оптимального уровня развития умений УРО.

Умение общаться представляет собой сложное, многокомпонентное явление, которое носит системно-интегративный характер, проявляющийся в сочетаемости навыков разного уровня и компонентов культуры, с одной стороны, и в системе умений разного порядка и характера, с другой стороны. Это положение обуславливает необходимость определить составляющие компоненты умения общаться, установить его параметры, создать необходимые условия и подобрать эффективные средства для развития данного умения.

ТМО подразумевает создание модульной программы, реализация которой направлена на достижение комплексной дидактической цели (КДЦ). Из КДЦ выделяются интегрированные дидактические цели (ИДЦ), в соответствии с которыми формируются модули. В связи с тем, что учебный модуль содержит достаточно большой объем информации, ИДЦ делится на частные дидактические цели (ЧДЦ) и на их основе выделяются учебные элементы. Решение совокупности ЧДЦ обеспечивает достижение ИДЦ учебного модуля, решение ИДЦ всех модулей программы в свою очередь обеспечивает достижение КДЦ. Так реализуется принцип сочетания комплексных, интегрированных и частных дидактических целей в модульном обучении.

Основополагающим принципом ТМО является также принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы. Структурирование содержания обучения УРО, неотъемлемой частью которого являются умения УРО, позволяет выделить учебные элементы, частной дидактической целью которых станет развитие определенных компонентов умения общаться или их комбинаций, что в совокупности должно привести к достижению комплексной дидактической цели, а именно развитию умения общаться (в устной форме).

Несмотря на четкий программный подход к построению содержания обучения в модульной технологии реализуется принцип гибкости, что обеспечивается за счет приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям студентов-лингвистов, что дает возможность создания индивидуальной траектории учебно-познавательной деятельности каждого студента.

Принципы динамичности, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования, паритетности также создают благоприятную среду для оптимизации и интенсификации процесса развития умений УРО с использованием ТМО.

Подводя итог, можно предположить, что использование потенциала модульной технологии в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному позволит достигнуть оптимального уровня развития умений УРО у студентов-лингвистов.

Круглый стол «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

К. А. Базан

СИТУАЦИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ НА БАЛЕАРСКИХ ОСТРОВАХ

Богатое языковое и диалектное разнообразие Испании является частью ее культурного наследия. До смерти лидера страны Франциско Франко в 1975 году все миноритарные языки находились вне закона. Однако после перехода к демократии в этом же году, в Конституции королевства была представлена статья о получении локальными языками официального статуса в отдельных автономных округах страны. На Балеарских островах таким языком стал каталанский.

Цель нашего исследования – определить степень фактического использования испанского и каталанского языка на Балеарских островах в различных коммуникативных сферах.

Чтобы достичь поставленной цели, мы решили воспользоваться методом анкетирования. Использованная нами анкета была разработана на испанском языке, что однозначно исключало лиц, не владеющих этим языком. В общей сложности в анкетировании приняли участие 100 человек. Общий возраст респондентов составил 37,9 лет, из которых 52 % – мужчины и 48 % – женщины.

Анкета состояла из двух частей. В первой респонденты должны были указать свой возраст, пол, место рождения и место рождения родителей, уровень образования и профессию.

Вторая часть анкеты состояла из вопросов об использовании языков в различных сферах общения, где респонденты должны были запомнить следующие пункты.

1. Свой уровень владения кастильским языком по шкале: 1) понимаю, говорю, читаю и пишу; 2) понимаю, читаю и пишу; 3) понимаю и говорю; 4) только понимаю; 5) не говорю и не понимаю.

2. Свой уровень владения каталанским языком по шкале: 1) понимаю, говорю, читаю и пишу; 2) понимаю, читаю и пишу; 3) понимаю и говорю; 4) только понимаю; 5) не говорю и не понимаю.

3. Язык, на котором разговаривали в детстве в родительском доме: 1) кастильский; 2) каталанский; 3) два; 4) другие.

4. Язык, на котором проходило обучение в школе: 1) все на кастильском; 2) все на каталанском; 3) почти все на кастильском и кое-что на каталанском; 4) почти все на каталанском и кое-что на кастильском; 5) половина на кастильском и половина на каталанском; 6) на других языках.

5. Язык, чаще всего используемый в общении с друзьями: 1) кастильский; 2) каталанский; 3) оба в равной степени.

6. Язык, на котором респонденты предпочитают смотреть телевидение, читать новости, слушать радио и общаться в Интернете: 1) кастильский; 2) каталанский; 3) два в равной степени; 4) другой язык.

7. Мнение о наличии или отсутствии трудностей для человека, живущего на Балеарских островах и не владеющего каталанским языком по шкале: 1) много трудностей; 2) некоторые трудности; 3) никаких трудностей.

8. Мнение в отношении политики продвижения каталанского языка местным правительством.

9. Мнение о статусе майоркина, меноркина и ибисенко как диалектов каталанского языка или собственно языков.

Заполненные анкеты были обработаны при помощи статистического метода.

Из 100 % опрошенных респондентов 98 % указали на абсолютное владение испанским языком, в то время как 2 % посчитали свои письменные навыки недостаточными, кроме того, они дали крайне негативную оценку доминирующему положению испанского языка на островах в вопросе о проводимой властями языковой политике. Такие личные предубеждения опрошенных лиц заставляют нас сомневаться в объективности их ответов. В свою очередь на полное владение каталанским языком указали 83 % из 100 %, 15 % на некоторые трудности в коммуникации и 2 % не говорят и не понимают представленный локальный язык.

В вопросе о языке детства некоторое количество респондентов выбрали вариант «на другом языке» и указывали майоркин, меноркин и ибисенко, островные варианты языка, подчеркивая тот факт, что это самостоятельные языки, а не диалекты. Таким образом, результаты распределились следующим образом: 40 % указали кастильский язык, 36 % каталанский, 14 % оба языка и оставшиеся 10 % другие языки.

Результаты вопроса о языке образования вызвал у нас особый интерес. Дело в том, что средний возраст респондентов, указавших вариант «все на испанском» или «почти все на испанском» составляет 44,9 лет, в то время как тем, кто выбрал вариант «на двух языках в равной степени» в среднем 30 лет. Средний возраст тех, кто получил свое образование в школе с преобладающим каталанским языком составляет 25,4 года. Таким образом, можно сделать вывод о грамотном продвижении каталанского языка в сфере образования и переходу к его доминированию в современной балеарской школе.

В бытовой сфере общения 35 % респондентов указали каталанский язык в качестве доминирующего, 32 % выбрали вариант «кастильский язык», 24 % опрошенных отдают предпочтение двум языками. Вариант «другие» выбрали 9 % респондентов, указав островные диалекты/языки.

Средства массовой информации играют огромную роль в жизни местного населения. Среди опрошенных мной лиц 37 % респондентов предпочитают получать информацию на испанском языке, 32 % опрошенных удобно пользоваться источниками на двух языках. Массмедиа на каталанском языке отдают предпочтение 26 % респондентов, в то время как оставшиеся 5 % указали островные диалекты/языки.

Большее половины респондентов считает, что не существует никаких трудностей для людей, не владеющих каталанским языком, для полноценной жизни в представленном автономном округе. Вопросы с локальными государственными структурами были указаны как возможный источник проблем для одноязычного человека.

Одно из условий для определения местного наречия как языка или диалекта является мнение самих говорящих по этому вопросу. Майоркин, меноркин и ибисенко к каталанскому языку отнесли 73 % респондентов, в то время как к самостоятельным языкам их отнесли 25 % опрошенных лиц. Не имеют мнения на этот счет 2 % респондентов.

На основе результатов проведенного исследования можно прийти к выводам о фактической двуязычной ситуации во всех сферах коммуникации. В то же время существующая языковая политика автономного округа направленная на продвижение каталанского языка приносит определенные результаты: молодое поколение, получая образование на локальном языке, предпочитает пользоваться им во всех сферах жизни. При сохранении такой тенденции в скором будущем каталанский язык может стать доминирующим языком автономного округа.

Ю. Н. Макейчик

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

Ведущие практики в области PR- и маркетинговых коммуникаций отмечают, что рынок нуждается в специалистах с особыми компетенциями, соответствующими требованиям глобального информационного пространства, в котором живет современный человек. Знание принципов межкультурной коммуникации, навыки организации и управления информацией, умение убеждать и аргументировать, а также работать с разными видами медиа – далеко не полный список актуальных требований к молодым PR-специалистам.

Масштаб современной информационной среды ставит перед человеком задачу усвоить большее количество информации за меньший период времени, а перед специалистами по коммуникации – использовать качественно другой подход к работе. Достижение этой цели возможно при расстановке в образовательных программах акцентов на когнитивный стиль современного студента и развитие навыков решать формальные и содержательные задачи в новых медиа.

В условиях увеличивающегося информационного потока и растущей роли визуальной коммуникации специалисту по связям с общественностью важно уметь подходить к работе с позиций *критического* мышления. Исследователи в области культурологии, философии, психологии все чаще отмечают *клиповое* мышление как особую характеристику нашего времени: человек воспринимает информацию мозаично, фрагментарно, испытывает сложности

в установлении логических связей и формировании целостной картины происходящего. Для формирования медиаграмотности современных PR-специалистов необходимо акцентировать внимание на таких видах деятельности, которые развивали бы в студентах умения и навыки рационально-критической работы с большими объемами разнородной информации. Например:

- определять достоверность источников информации, степень ее объективности, контекст;
- отбирать релевантную информацию, разграничивать факты и мнения, выстраивать логические связи между фрагментами, делать обоснованные выводы, ясно выражать свою позицию;
- идентифицировать техники убеждения и манипулирования, ставить блок деструктивному воздействию;
- оценивать медиасообщения с позиций собственных знаний, опыта и системы ценностей.

Второе направление работы в развитии медиаграмотности – контактная коммуникация с аудиторией в новых медиа. Под контактной коммуникацией понимается технически опосредованное личное общение в формате «индивид – индивид» и «индивид – группа», осуществляемое в публичном виртуальном пространстве. Согласно исследованиям рекрутинговых компаний менеджеры по связям с общественностью за последние несколько лет стали гораздо чаще сталкиваться с социальными медиа и digital-направлениями в своей работе – стираются границы между классическим набором требований к PR-специалисту и SMM-специалисту. К основным компетенциям в этой области можно отнести:

- формирование сетевого сообщества коммуникантов путем привлечения новых участников и удержания существующих;
- сегментация своей аудитории, определение ведущих детерминантов ее картины мира, прогнозирование поведения, подбор соответствующих форм взаимодействия;
- создание и поддержание специфической среды коммуникации этого сообщества с помощью комьюнити-образующих текстов (слухи, новости, истории, анекдоты, легенды и т.д.);
- умение вести целенаправленную вовлекающую, образовательную, развлекательную, рекламно-репутационную коммуникативную деятельность в соответствии с выбранной стратегией.

Третьим важным аспектом медиаграмотности выступает способность решать прикладные профессиональные задачи с использованием разных видов коммуникативной среды, умение эффективно пользоваться новыми разработками в сфере медиа. Перспективными и востребованными на рынке труда являются базовые компетенции в области медиапроизводства и подготовки публикаций к выпуску (паблишинга). Медиапроизводство включает создание текстов, а также подготовку визуального – графического и видеоконтента. Современный студент обладает базовой информационно-техноло-

гической грамотностью, умеет без труда снимать фото и видео для создания визуального текста, однако уровень компетенций PR-специалиста должен включать также и навыки редактирования этих материалов с помощью программных средств, организации креолизованных текстов в соответствии со стратегической целью коммуникации. В эту область также следует включить умение создавать инфографику, составлять интерактивные презентации, разрабатывать сценарии для видео и т.п. К сфере паблишинга можно отнести базовые знания и умения по адаптации текстов и мультимедиа для размещения на сайте/в блоге/в паблике социальных сетей/на видеохостинге/на информационных ресурсах, а также организацию прямых трансляций, подготовку электронных макетов PR-материалов и т.п.

Таким образом, рост глобального информационного пространства и развитие новых сред социального взаимодействия вынуждает специалистов в области коммуникации осваивать новые направления работы и развивать особые медиакомпетенции. В основе медиаграмотности PR-специалистов находится, в о - п е р в ы х , умение анализировать, интерпретировать, оценивать информацию, в о - в т о р ы х , умение организовывать и вести контактную коммуникацию в новых медиа, в - т р е т ь и х , умение адаптировать информацию к требованиям платформы и среды. Наличие данных компетенций является благоприятным фактором карьерного роста для молодых PR-специалистов, приходящих на рынок труда.

Е. П. Маюк

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА В СПОРТИВНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

В последние несколько лет эффективной площадкой для продвижения компании, ее продуктов и услуг, ключевых лиц стали социальные сети. В них, в частности во «ВКонтакте», существует тысячи групп в определенной степени связанных с информированием своих читателей. На данный момент актуален вопрос грамотного способа работы над контентом таких пабликов, чтобы они были востребованы и приносили пользу как основателям, так и подписчикам.

Целью исследования является анализ функционирования белорусских спортивных клубов в упомянутой социальной сети для выявления специфики структурной организации публичной страницы организаций, особенностей представления их новостного контента.

В качестве фактического материала выступили паблики белорусских спортивных клубов: «Мир фитнеса», «Lifestyle Fitness & Gym», «Аквамарин». Критерии отбора организаций включали: а) высокий рейтинг клубов в 2017–2018 гг. (от 4 баллов и выше из 5); б) уровень предоставляемых услуг (премиум/А-класс); в) перечень предоставляемых услуг; г) количество подписчиков.

Рассмотрим структурные и содержательные особенности функционирования белорусских спортивных клубов в социальной сети «ВКонтакте» и специфику подачи информационного контента.

Структурная организация публичных страниц спортклубов в социальных сетях – пабликов – обусловлена теми функциональными возможностями, которые заложены в ресурсе. В отличие от самостоятельного сайта спортклуба, где архитектура, дизайн, пользовательский интерфейс могут быть уникальными и меняются тогда, когда возникнет необходимость у редактора/владельца организации, внешний вид и сервисный функционал паблика в социальной сети подчинены техническим возможностям ресурса и являются стандартными.

Паблик спортклуба «ВКонтакте» состоит из следующих разделов: *профиль, модуль новостной ленты, дополнительные блоки.*

Профиль представляет собой название спортивного клуба, логотип, ссылки на веб-сайт, описание и статус. Последние элементы могут отсутствовать.

Дополнительные блоки. Ресурс предлагает создателям публичных страниц удобный инструментарий для размещения справа от основной новостной ленты разных функциональных модулей: информация о подписчиках и мероприятиях, проводимых при участии спортклуба, полезные ссылки, фотоальбомы, видео- и аудиозаписи, элементы интерактива – «Обсуждения», «Контакты» и опция «Подписаться». Как правило, полный набор блоков встречается редко. Самые основные – «Подписаться», сведения о подписчиках (общее количество, миниатюры фотографий с именами, число подписанных друзей) и «Контакты».

Модуль новостной ленты. Это основной, центральный фрейм страницы. Новости расположены в хронологическом порядке, с указанием даты и времени опубликования. Последние сообщения находятся вверху страницы. Таким образом, читатель, зайдя на страницу, сразу видит только обновления, однако при желании он может спуститься ниже по списку и просмотреть предыдущие новости.

Каждая новость (пост) в социальной сети представляет собой модуль со стандартной структурой: *текстовый блок* с источниковой гиперссылкой, переводящей на статью, размещенную на сайте клуба, где пользователь может прочесть новость целиком; *иллюстративный блок* (фото-, видеоизображение, рисунок или анимация); *блок интерактивных опций.* Последний размещается под новостной лентой и представлен следующими опциями: «Комментировать» – функция, позволяющая добавить читательскую рефлексивную, «Поделиться» – возможность сделать репост, чтобы новость появилась во френдленте у друзей и подписчиков читателя паблика. «Мне нравится» – «лайк» или оценка новости – самый легкий способ для читателя проявить свое мнение. Рассмотрим важнейшие элементы новостного модуля подробнее.

Текстовый блок. Основная черта вербального компонента поста – компрессия. Организация подачи информации в виде уходящей вниз ленты

новостей, когда более поздняя публикация появляется над предыдущей, рассыпает рубрики и сюжеты на новостные осколки. Для быстрого просмотра пользователем компрессия является оптимальным приемом подачи материала.

При этом текстовый блок может быть сведен к традиционному новостному заголовку и источниковой гиперссылке на уникальный материал, размещенный на официальном сайте спортклуба, или заголовку, лиду и источниковой гиперссылке: *Читайте статью на fcollection.by и будьте здоровы! :) <http://fcollection.by/ne-vpast-v-spyachku/>*.

Однако следует отметить, что большинство клубов предпочитает подавать пост во «ВКонтакте» неформально. Общение как доминантный принцип функционирования социальных сетей предъявляет соответствующие требования к способам подачи новостной информации спортклуба. Используются разнообразные средства диалогизации текста. Предложение перед источниковой ссылкой может выглядеть как устная подводка ведущего к видеосюжету, например, *У нас на днях проходили тренировки наших белорусских красоток из проекта «Мисс Беларусь»* (затем следует видеозапись).

Активно используются элементы устной разговорной речи. Самые распространенные приемы – вопросительные предложения, обращения, этикетные формулы: *Собрался в отпуск, красавчик? Сначала тебе к нам!*

Новостные анонсы часто подаются персонализированно – как чье-либо мнение, интервью или рассказ. При этом всегда в анонсе указывается конкретные имя и фамилия, от лица которого будет подаваться материал на сайте спортклуба: *Мы рады представить вам наш новый проект 🇺🇦 Фитнес тур вместе с туристической компанией ITL. Теперь Вы можете привести в порядок своё тело и ум прямо на отдыхе 🇰🇾 Кипр г. Айя- Напа 📅 с 19 по 26 мая 2018 года 🌞 8 дней 🏠 Прекрасный отель Annmaria Beach Hotel 4*, прямо на берегу Средиземного моря. Тренировки у моря и в зале с нашими лучшими тренерами 🏆 Евгением Москалевым и 🏆 Евгением Юшкевичем плюс ежедневная энергетическая проработка 🌱.*

Таким образом, в паблике все средства направлены на персонификацию и вовлечение читателя в личное взаимодействие со спортклубом.

Еще одна специфическая черта паблика спортклуба, реализующаяся как в текстовом блоке, так и в иллюстративном, – использование развлекательных элементов. Пост может состоять из предложения пройти тест (*Какой кардиотренажер Вам больше всего по душе?*) или поучаствовать в конкурсе (*Придумаем вместе название к фото? :)*).

Развлекательной цели подчиняется и иллюстративный блок, который представлен изображением, сопровождающим текстовый блок (фото-, видео-контентом, рисунком, анимацией, коллажем, мемом). Иллюстрация, таким образом, выступает семиотическим осложнением новостного текста. Иллюстративный блок выполняет информационно-развлекательную функцию и нередко сам содержит вербальный компонент. Текст здесь, как правило, передает речь или мысли изображенного персонажа.

В блоке интерактивных опций наиболее важной является возможность оставить читательский комментарий, т.е. пост пользователя, имеющего аккаунт в социальной сети. Комментарий в социальных медиа – это краткая импульсивная реплика-реакция читателя на инициальный текст. Отметим, что инициальным текстом для комментария может выступать и реплика предыдущего читателя. В таких случаях пользователи вступают в активную переписку между собой, забывают о новостном посте и блок комментариев превращается в площадку для межличностного общения.

Особенно следует отметить модераторов пабликов спортивных организаций, деятельность которых не ограничивается обновлением новостной ленты, а проявляется в активном взаимодействии с комментаторами. Такая персонифицированность сотрудников спортклубов – результат трудоемкого процесса, но, во-первых, присутствие «бдительного ока», безусловно, заставляет комментаторов быть более корректными в высказываниях, а во-вторых, позволяет создать атмосферу дружеского общения. Коммуникация в социальной сети является гибридным жанром, в котором совмещаются автокоммуникация и диалогичность, автобиографичность и функциональность, естественность письма и попытки создать иллюзию живого устного общения, при этом происходит своеобразное сочетание элементов «карнавального» и «доверительного» общения.

Таким образом, в социальных медиа спортклубов на первое место выходит коммуникативная функция: структурная организация паблика, специфика представления новостного контента – все подчиняется, в первую очередь, стратегии создания атмосферы неофициального общения.

А. Я. Мисюро

КСО КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ РЕПУТАЦИЕЙ (на примере коммерческих организаций)

Последние 20 лет представители бизнес-сообщества Беларуси активно продвигают принципы социально ответственного бизнеса и заявляют о своей готовности к взаимодействию в рамках реализации полезных инициатив в различных общественных сферах. В 2005 г. при поддержке ПРООН была учреждена почетная номинация «Социально ответственный бренд» в рамках профессионального конкурса «Бренд года», а с 2006 г. началось присоединение к Глобальному договору ООН тех компаний, которые стремятся к улучшению своего имиджа. На данный момент к Глобальному договору присоединилось более 70 белорусских предприятий и бизнес-ассоциаций.

Корпоративная социальная ответственность (КСО) – деятельность компании, которая приносит пользу обществу и не предполагает прямой материальной выгоды. КСО обычно является частью глобальной стратегии бренда. Акции и кампании, которые организует бренд в рамках социальной активности, должны пересекаться с непосредственной сферой деятельности бренда или соотноситься с его философией и ценностями.

Среди мотивов социальной ответственности бизнеса можно назвать следующие: укрепление ценностей бренда компании; улучшение имиджа и репутации на локальном и международных рынках; рост доверия конечного потребителя, клиентов и бизнес-партнеров; диверсификация репутационных рисков; рост эффективности продаж; конкурентные выгоды/диверсификация продуктов; новые рынки и целевые аудитории; рост приверженности, лояльности и мотивации сотрудников; расширение межсекторального партнерства; улучшение делового климата в стране; устойчивое стратегическое развитие бизнеса; повышение инвестиционной привлекательности компании. Однако ключевые цели КСО – создать привлекательный образ «человечного бренда» и заработать лояльность потребителей. Добиться этого можно, выбрав проблему, с которой компания будет бороться, и предложив готовое решение для ее преодоления.

КСО бизнеса в Беларуси реализуется в различных формах.

1. Благотворительность – адресная денежная или другая помощь, выделяемая компанией для проведения социальных программ. Например, ОАО «Беларусбанк» реализует проект «Родительский дом» – строит жилые дома для семей, воспитывающих детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также оказывает помощь проживающим в них семьям; благодаря поддержке ОАО «Белгазпромбанк» фонд помощи детям «Шанс» продолжил реализацию деятельности по таким направлениям, как оказание адресной помощи тяжелобольным детям по программе «Шанс», «Лекарства и медицинская техника», а также реализацию благотворительных программ «Совершенствование оказания помощи детям с онкологическими заболеваниями», «Помощь детям с ювенильным ревматоидным артритом» и т.п.

2. Благотворительный маркетинг – выплата части отдельных транзакций в пользу избранного доброго дела, который также известен как «политика процента», когда каждый сотрудник решает, куда направить 1 % от своего подоходного налога: в детский сад, больницу, фонд или общественную организацию, которым требуется помощь. Примером может служить акция «Сотворим добро вместе!», в рамках которой 100 рублей с каждой упаковки пельменей, вареников, блинчиков СООО «Кухня мастера» перечислялись на счета Детского дома № 7 г. Минска и шесть детских домов в каждой области республики.

3. Волонтерство – добровольная и бесплатная помощь сотрудников компании местному сообществу. ИП «ВАТ» каждую весну высаживает деревья в Молодечненском районе, НКО ПО «АРГО» занимается очисткой водоемов (возле СШ № 160 в г. Минске и др.).

4. Корпоративная благотворительность (продвижение социально значимой проблемы): предоставление ресурсов для привлечения внимания общественности к конкретной социальной проблеме (ИП «Кока-Кола Бевриджиз Белоруссия» организует фестивали юных экологов «Живая вода»).

5. Социальное предпринимательство – предпринимательская деятельность, нацеленная на решение социальных проблем через организацию специализированных предприятий, прежде всего, для инвалидов (по зрению, слуху и т.д.). Такую деятельность осуществляет, например, ПЧУП «Цветлит», ООО «Белорусское общество глухих», а также предприятие «Сельская Столинщина», которое решает проблему пластиковых отходов.

6. Социальные инвестиции – форма финансовой помощи, выделяемой компанией на реализацию долгосрочных программ, направленных на снижение социального напряжения в регионе ее присутствия и повышение уровня жизни различных слоев общества. Так, Белорусский металлургический завод профинансировал строительство хирургического корпуса районной больницы, виадука и ретранслятора в г. Жлобин.

7. Социальный маркетинг – проведение мероприятий или кампаний, направленных на изменение поведения конкретной группы людей для улучшения общественного здоровья, защиты окружающей среды и т.п. Например, УП «Velcom» реализует проект «Велоинициатива», нацеленный на развитие велоинфраструктуры белорусских городов и открытие удобных велопарковок, разработку и проведение уникальных велоэкскурсий по интересным «нетуристическим» местам; ОАО «Савушкин продукт» реализует проект «Школьное молоко» для улучшения здоровья школьников Минска.

8. Спонсорство – осуществление юридическим или физическим лицом (спонсором) вклада в деятельность другого лица на условиях распространения спонсируемой рекламы о спонсоре. Например, ОАО «Белгазпромбанк» выступает титульным спонсором Брестского гандбольного клуба имени А. П. Мешкова; ИП «Кока-Кола Бевриджиз» является спонсором НОК Беларуси, а ЗАО «Пинскдрев» – спонсором Ассоциации инвалидов-колясочников.

9. Стратегия бизнеса, или социальное партнерство, когда социальная ответственность полностью интегрирована в систему принятия компанией стратегических решений, т.е. компания ведет бизнес в соответствии с принципами деловой этики и уважительного отношения к людям, сообществам и окружающей среде. Так, например, результатом такой работы стали: Кодекс чести члена Белорусского союза предпринимателей и нанимателей; Хартия корпоративной и деловой этики Минского столичного союза предпринимателей и работодателей; Кодекс корпоративной этики мебельного объединения «Пинскдрев»; Кодекс делового поведения ИП «Кока-Кола Бевриджиз Белоруссия».

10. Филантропия – пожертвования в виде грантов, подарков, товаров или услуг непосредственно организации или индивиду. ОАО «Белгазпромбанк» посредством центра визуальных и исполнительных искусств «Арт-Корпорейшн» провел VII Международный форум театрального искусства «ТЕАРТ»; ОАО «Приорбанк» назначил специальную стипендию лучшим студентам экономических специальностей БГУ, БГЭУ, БГУиР; ИП «ИНКО-ФУД» ООО взял шефство над детской вспомогательной школой Бреста.

Необходимо отметить, что успешная реализация принципов социальной ответственности в Беларуси тормозится отсутствием информированности населения о сути КСО и малой партнерской поддержкой со стороны государства. Так, ввиду малой информированности, население страны пока не относится более лояльно к компаниям, активно поддерживающим его принципы. В настоящее время только совместные усилия основных участников процесса КСО – государства, общества и самих коммерческих компаний позволят оперативно решить существующие проблемы в данной сфере.

Е. В. Шилей

АПЕЛЛЯЦИЯ К РЕЗУЛЬТАТУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАИМЕНОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СПОСОБ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ

Значительное увеличение количества организаций ведет к росту конкуренции между субъектами хозяйствования, в том числе за внимание потребителя. Для привлечения внимания потенциальных клиентов компании задействуют все имеющиеся в их распоряжении ресурсы, включая наименование организации. При установлении и поддержании контакта между организацией и внешней целевой аудиторией название компании, или эргоним, выступает определенным кодом, содержащим сведения, интерпретируя которые, представители целевой аудитории принимают решение об обращении или не обращении в данную организацию.

Согласно существующим в психологии поведенческим теориям, в основе деятельности индивида находятся потребности, удовлетворение которых и выступает побудительным началом. Представители целевой аудитории, обращаясь в ту или иную организацию, рассчитывают на удовлетворение имеющейся потребности и получение определенной выгоды. В данном случае задача организации заключается в соответствии ожиданиям целевой аудитории по отношению к тому результату, на который рассчитывает клиент. Для достижения данной цели номинирующий субъект включает информацию о получении выгоды от взаимодействия с компанией или услугами, представляемыми компанией, в наименование организации. Подобные номинативные стратегии формируют у целевой аудитории идеальные представления о социально значимых свойствах именуемого объекта.

Анализ названий компаний города Минска и других городов Беларуси позволяет выделить несколько способов актуализации информации о выгоде для представителей общественности, которые используются в качестве номинативной стратегии организации. Основой разграничения существующих номинативных моделей являются коннотемы, или языковые модели номинации, которые выступают мотивировочной базой наименования организации.

Наиболее распространенной среди номинативных стратегий выступает коннотема «Новизна». Данное мотивировочное поле передает представителям общественности информацию об изменениях, естественно в лучшую

сторону, которые произойдут в результате использования товаров и/или услуг именуемой компании. Актуализация данной коннотемы осуществляется посредством использования в наименованиях лексических единиц с семой 'новый': «Новый образ», «Новый стиль», «Новая фигура», «Новое зрение». В ряде случаев номинирующий субъект использует ресурсы английского языка при образовании наименований данного типа: «Фреш стайл» (фреш 'свежий').

Получаемая выгода в результате использования товаров и услуг той или иной компании подразумевает не только обещаемые изменения для представителей целевой аудитории, но и следование уже сложившимся традициям и привычным поведенческим моделям. И преимущество для потребителя заключается как раз в отсутствии кардинальных изменений и получении хорошо знакомого результата. В данном случае мотивировочной основой выступает коннотема «Привычность», которая актуализируется преимущественно при помощи прилагательного *любимый*: «Любимая прическа», «Любимая парикмахерская», «Любимый доктор», «Любимый стоматолог».

Сведения о положительном результате взаимодействия с компанией могут быть переданы целевой аудитории посредством коннотемы «Успех». В данном случае подчеркивается выгода и благоприятные последствия для потребителя, обратившегося в данную компанию: «Успешная санация», «Правовой успех», «Финансовый ажур».

Информация о выгоде для реципиента не всегда передается посредством эмоционально окрашенной лексики. В ряде наименований выгода означает соответствие ожиданиям целевой аудитории в отношении качества услуги, уровня обслуживания клиентов «Бест сервис», количества предлагаемых товаров «Императорский выбор». Какие именно ожидания актуализируются в названии, в значительной мере зависит от сферы деятельности организации. Например, от выпитой чашки кофе ожидается пробуждение, заряд бодрости, прилив энергии, что и выражено в наименовании «Wake up coffee» (wake up 'просыпаться'). В фитнес-центры и спортивные клубы потребитель обращается с целью улучшить физическую форму, и информация о будущем результате отражена в наименовании «Атлетизм и грация». Порой обещание определенного результата в наименовании организации отражает специфику деятельности компании: «Шелковая кожа», «Hair gloss» ('блеск волос'), «Релакс». Кроме того, представители целевой аудитории ожидают получить «Свежие продукты» и «Горячий хлеб» в продовольственных магазинах, стать обладателем «Мэджиксмайл» ('волшебная улыбка') и «Улыбка-люкс» после посещения стоматолога.

Таким образом, наименования организации, в которых сведения о выгоде и удовлетворении существующей потребности используются в качестве номинативной стратегии организации, являются весьма эффективным способом установления контакта с представителями внешней целевой аудитории и инструментом реализации стратегической коммуникации организации.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
--------------------------	---

ПЕДАГОГИКА

<i>Баранова А. С.</i> Особенности самостоятельной работы студентов в процессе педагогической подготовки	4
<i>Толкачева О. В., Буткевич В. В.</i> Взаимодействие школы и семьи по гражданскому воспитанию обучающихся	6
<i>Гимпель Л. П.</i> Влияние пространства творческого развития и саморазвития на формирование творческой личности будущего учителя	9
<i>Дикарева Д. С.</i> Творческая направленность личности как психолого-педагогическое понятие	12
<i>Капранова В. А.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам	14
<i>Корчицкий С. А.</i> Роль изучения древних культур в гуманитарном образовании	15
<i>Кульбицкая С. А.</i> Формирование информационной культуры студентов в процессе самостоятельной работы	17
<i>Лавровский А. Л.</i> Патриотическое воспитание учащихся средствами учебного предмета «Иностранный язык»	20
<i>Лакишик Р. Е.</i> Оптимизация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам на основе обучения в сотрудничестве	23
<i>Литвинович В. Г.</i> Организация самостоятельной работы студентов в рамках проекта «Учимся и учим культуре мира»	25
<i>Мышалова И. П.</i> Вопросы при обучении иностранному языку в раннем возрасте	28
<i>Пученя И. К.</i> Студенческие союзы европейских университетов: принципы формирования и основные функции	29
<i>Трацевская А. В.</i> Развитие личности: цель, содержание и результат воспитания	31
<i>Тригубова Д. Л.</i> Особенности подготовки волонтеров II Европейских игр	33
<i>Усенко И. С.</i> Праксеологические аспекты самостоятельной работы студентов	35
<i>Хо Сяююй.</i> Сущностная характеристика дефиниции «Этнопедагогическая традиция семейного воспитания»	38
<i>Ходыко Т. И.</i> Воспитание патриотизма у школьников БССР на уроках предметов историко-обществоведческого цикла (1944–1960 гг.)	40
<i>Шарапова В. Е.</i> Сущность творческих трудовых умений учащихся как педагогическая проблема	42
<i>Янчукович О. В.</i> Аксиологический потенциал самостоятельной работы студентов в университетском образовании	45

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бубен В. С.</i> Использование психологических знаний в политической деятельности	47
---	----

<i>Валу́йская Т. Л.</i> Интеллектуальная инициатива личности: субъектно-стратегический аспект	49
<i>Ерчак Н. Т.</i> Актуальные проблемы психологии речи на родном и иностранном языках.....	50
<i>Иванов О. В.</i> Влияние компрессии речевого сообщения на успешность его понимания в среднем школьном возрасте	52
<i>Иванов О. В., Еремина Н.</i> Гендерные аспекты мотивации в изучении иностранных языков у студентов 1 и 2 курсов языкового вуза	54
<i>Климович Е. А.</i> Диахронический анализ грамматической категории рода	55
<i>Королёва Н. А.</i> Динамика иноязычного лексикона у студентов-лингвистов	56
<i>Краус Е. С.</i> Изучение мышления как источник сведений о сознании	59
<i>Рыбкина Н. А.</i> Эмоциональный интеллект как фактор развития иноязычной ситуативной речи	61
<i>Савчук А. В.</i> Роль копинг-стратегий в реализации речемыслительных процессов учащихся	63
<i>Шнаревич Л. Г.</i> Самостоятельная работа по психологии	65

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Грицкевич Н. П.</i> Проблема прогнозирования и преодоления ошибок студентов в процессе преподавания иностранного языка	68
<i>Кочукова А.</i> Особенности использования тестирования при компетентностном подходе для выявления уровня сформированности грамматической компетенции у учащихся III ступени общего среднего образования.....	70
<i>Kurs T.</i> Gen Y or Why Change?.....	73
<i>Леонтьев П. М.</i> Организация образовательного процесса на младших курсах лингвистического университета с учетом уровня подготовленности студентов.....	75
<i>Олейник С. Е., Проволоцкая М. А.</i> Опыт разработки учебного пособия по истории английского языка для студентов лингвистических специальностей.....	77
<i>Пониматко А. П.</i> Формирование коллокационной компетенции с применением корпуса текстов и дистанционных образовательных технологий.....	80
<i>Силкович Л. А.</i> Основные компоненты лингвометодической системы развития коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации	83
<i>Толстоухова В. Ф.</i> Формирование профессиональных умений у студентов филологических специальностей в учебном процессе	86
<i>Тригубова Л. А.</i> Реализация потенциала проекта Британского Совета и МГЛУ «Английский язык для взаимодействия и профессиональных возможностей».....	89
<i>Щербакова Л. Г., Ваценко Е. В.</i> Трудности при обучении студентов произносительным нормам второго иностранного языка	90

**Круглый стол памяти профессора И. Ф. Комкова
«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»**

<i>Андреасян И. М., Антошина И. М.</i> Об организации самостоятельной деятельности студентов заочной формы обучения по методике преподавания иностранных языков	94
<i>Колосовская И. Г.</i> Пути оптимизации учебно-методического обеспечения образовательного процесса по иностранному языку	96
<i>Проконюк О. В.</i> Сравнительный анализ методических подходов к обучению иноязычной лексике	98
<i>Салауи О. А.</i> Опыт использования социальных технологий в процессе обучения иностранному языку на II и III ступенях общего среднего образования	100
<i>Соловьёва О. А.</i> Автономия обучающихся как процесс самосовершенствования в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.....	103

**Круглый стол
«ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ
ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПУТИ, СПОСОБЫ
И ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ»**

<i>Базаревская Т. А.</i> Использование мобильных приложений для организации внеаудиторной работы студентов	106
<i>Барановская Т. Н.</i> Интегрированный подход к аспектному обучению	107
<i>Беланович Е. В.</i> Формирование мотивации студентов к изучению иностранного языка как залог успешного выполнения внеаудиторной работы и развития профессиональных компетенций (на примере раздела «Туризм» в рамках занятий по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения») ...	108
<i>Боброва А. В.</i> Интернет-ресурсы для внеаудиторной учебной работы студентов по дисциплине «Практический курс перевода второго иностранного языка (шведский)».....	110
<i>Будникова Е. И.</i> Интернет-форум как форма внеаудиторной коммуникативной деятельности студентов.....	111
<i>Воропай Д. С.</i> Формы организации внеаудиторной работы студентов по грамматике при помощи сайта Linoit.com.....	112
<i>Гриц С. Л.</i> Формирование творческой компетентности у студентов в рамках самостоятельной работы	114
<i>Гурская А. О.</i> Организация самостоятельной работы студентов по грамматике второго иностранного языка на основе модели «flipped classroom»	115
<i>Жукова И. А.</i> Роль учебно-познавательных стратегий во внеаудиторной деятельности студентов по второму иностранному языку (английский)	117
<i>Качан А. Д.</i> Самостоятельная работа студентов по изучению иностранного языка	118
<i>Клещенко Г. Л.</i> Интенсификация самостоятельной работы студентов, изучающих английский язык как второй иностранный.....	119
<i>Кольцова Д. В.</i> К вопросу об организации внеаудиторной работы студентов по второму иностранному языку.....	120

<i>Король Ю. А.</i> Использование ИКТ в управлении внеаудиторной работой студентов по второму иностранному языку (английский)	122
<i>Крупская Я. А.</i> Организация некоторых форм самостоятельной внеаудиторной работы студентов	124
<i>Кунцевич О. И., Голубович Д. А.</i> Организация аудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплинам ПУПР и ПКРО на базе ресурса www.salto-youth.net	126
<i>Мишурина Ю. В.</i> Использование технологий Web 2.0 в обучении иностранному языку в университете	129
<i>Олейник М. И.</i> О возможностях использования образовательных ресурсов Интернета	131
<i>Сержанина Н. В.</i> Работа с текстом при организации внеаудиторной работы студентов	133
<i>Соколовская И. Н.</i> Оптимизация внеаудиторной работы студентов	135
<i>Фаттух Л. Ф.</i> Информационно-коммуникационные технологии во внеаудиторной работе студентов по иностранному языку	136
<i>Холод О. В., Глинник О. А.</i> Электронный учебник как форма внеаудиторной учебной работы студентов	138
<i>Эльман П. А.</i> От лингвострановедения к лингвокультурологии	140

Круглый стол
«ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

<i>Ивашкевич Ю. Ю.</i> Обучение в сотрудничестве как средство формирования готовности взрослых к межкультурной коммуникации	142
<i>Изотов Е. В.</i> Комплекс упражнений для эффективного обучения устной речи взрослых на начальном этапе изучения английского языка	143
<i>Камеко С. В.</i> Использование аутентичных видеоматериалов в обучении культуре иноязычного общения	145
<i>Кистень И. В., Кандрусик Ю. А.</i> О формировании учебной самостоятельности взрослых в условиях дистанционного иноязычного образования	147
<i>Кохан М. Н., Трушников Е. Ю.</i> Особенности мотивации при обучении английскому языку для специальных целей	150
<i>Лейзер Н. А., Русакович В. И.</i> Принципы отбора и организации учебного материала при составлении учебной программы «Английский язык для специальных целей: электротехника»	153
<i>Петрова О. А.</i> Формирование социокультурной компетенции в обучении английскому языку для специальных целей	155
<i>Петрулевич М. Я.</i> Некоторые принципы разработки аутентичных заданий	157
<i>Полещук Т. М.</i> Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как средствам межкультурной коммуникации	158
<i>Прусевич О. В.</i> Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как средствам межкультурной коммуникации на основном и повышенном уровнях обучения	160
<i>Прусс А. Я.</i> Формирование и совершенствование лексических навыков при обучении взрослых английскому языку	162

<i>Рагуцкая Е. А.</i> Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как средствам межкультурной коммуникации в курсе обучения английскому языку для специальных целей.....	164
<i>Радецкий Е. Н.</i> Использование фрагментов художественных фильмов как средства формирования готовности слушателей к профессиональной межкультурной коммуникации	165
<i>Счисленок Г. А.</i> К вопросу о контроле при обучении иностранным языкам взрослых (из опыта работы на кафедре интенсивного обучения иностранным языкам № 1)	167
<i>Шимчук Л. В.</i> Контроль уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у взрослых обучающихся.....	169

Круглый стол
«ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»

<i>Абдаль-Маджид А. К.</i> Контроль и оценка сформированности языковой (фонетической) и социолингвистической компетенций	173
<i>Дементьева Т. Г.</i> Реализация современных образовательных технологий коммуникативно ориентированного контроля в практике обучения иностранным языкам специалистов.....	175
<i>Дубасова А. В.</i> Контроль и оценка сформированности речевой и социокультурной компетенций взрослых, изучающих латышский язык	178
<i>Зотова Л. В.</i> Психологические особенности контроля и оценки учебных достижений взрослых, изучающих иностранный язык	179
<i>Калашникова Е. А.</i> Коммуникативные приемы коррекции речевых ошибок слушателей в процессе овладения иностранным языком	182
<i>Ольховская Т. П., Попко Т. Г., Головач Е. И.</i> Компетентностный подход к осуществлению контроля и оценки обучающихся иностранному языку в системе последипломого образования	185
<i>Осмоловская И. Г.</i> Промежуточный контроль как средство повышения эффективности образовательного процесса по немецкому языку во взрослой аудитории.....	187
<i>Писоцкая Н. В.</i> Дидактические основания контрольно-оценочной деятельности в системе последипломого образования	190
<i>Прокопчик А. В.</i> Тестовый контроль результатов учебной деятельности взрослых по иностранному языку	192
<i>Русецкая И. Л.</i> Контроль как средство управления качеством образовательного процесса.....	194
<i>Скворцова Е. С.</i> Информационно-коммуникационные технологии в контрольно-оценочной деятельности преподавателя	196
<i>Фаттух Ф.</i> Контроль и оценка сформированности языковой (грамматической) и социолингвистической компетенций.....	197

Круглый стол
«ИТАЛЬЯНИСТИКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
И НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

<i>Ивашень Г. В.</i> Специфика использования аудиоматериалов при обучении иностранному языку.....	201
<i>Иващенко А. А.</i> Когнитивные особенности формирования грамматического механизма на иностранном языке.....	203
<i>Крюкова-Мицук А. С.</i> Семантическая деривация в итальянском футбольном языке.....	205
<i>Михасенко Ф. Т.</i> Научный и научно-популярный стили в современном итальянском языке.....	208
<i>Петкевич И. И.</i> Использование аутентичных материалов при обучении современному иностранному языку.....	209
<i>Потапова М. В.</i> Аутентичные материалы как средство повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку.....	212
<i>Сафонова Ю. А.</i> Языковая интерференция на начальном этапе изучения итальянского языка как второго иностранного.....	213
<i>Селуянова Н. М.</i> Англицизмы в итальянских IT-текстах.....	216
<i>Тропец Т. В.</i> Коннотативное содержание лексического значения (на материале англицизмов в итальянском языке).....	219

Круглый стол
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(на примере Республики Беларусь и США)»

<i>Андреева Т. Н.</i> Позитивный язык в педагогическом дискурсе.....	221
<i>Богова М. Г.</i> Культура профессионального педагогического общения.....	223
<i>Бричикова В. Г.</i> Анализ развития профессионально-коммуникативной компетенции у учителей иностранного языка.....	226
<i>Гец М. Г.</i> Формирование культуры профессионального общения учителей и преподавателей в ходе тренингов, учебных конференций и деловых игр.....	229
<i>Зубрилина И. В.</i> Возможности профессионального взаимодействия учителей иностранного языка в условиях информационно-образовательной среды.....	232
<i>Лапицкая Л. М.</i> Интерактивность как необходимое условие коммуникативного обучения иностранным языкам.....	235
<i>Роберт Эхарт.</i> Teacher Professional Development: Language and Meaning.....	237

Круглый стол
«КАЧЕСТВО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕГО ДОСТИЖЕНИЯ
(немецкий язык как второй иностранный)»

<i>Антоненко В. С.</i> Формирование механизмов самоконтроля – важная задача при обучении иностранному языку.....	241
--	-----

<i>Борчук О. В.</i> Реализация принципа когнитивности в процессе преподавания немецкого языка в неязыковом вузе	244
<i>Гедройц А. В.</i> Мотивация к изучению немецкого языка как второго иностранного и способы ее формирования	245
<i>Гурьева С. С., Бондаренко Е. В.</i> К вопросу об эффективной организации домашнего чтения	248
<i>Кольшикина Л. Н., Ходасевич И. А.</i> Использование конструктора тестов <i>app.wizer.me</i> в процессе организации самостоятельной работы студентов на 2 и 3 курсах ФМК.....	250
<i>Кохановская А. Л.</i> Развитие лингвострановедческих умений с использованием интерактивных технологий	253
<i>Курьян В. В.</i> Проблема критериального оценивания формирования речевой компетенции	255
<i>Марголин И. Г.</i> Самостоятельная работа студентов по иностранному языку	258
<i>Паремская С. В., Пасютина И. В.</i> Этапы организации работы над статьями лингвострановедческого словаря	261
<i>Солонович Л. В.</i> К вопросу о структурных элементах ЭУМК	264
<i>Темник Е. А.</i> Формирование способностей и готовности к пониманию иноязычной речи на слух	266
<i>Тулуп Е. М.</i> Стиль одежды как невербальная сторона делового общения	268
<i>Шинкаренко Д. А.</i> Развитие умений устного речевого общения студентов-лингвистов: использование модульной технологии.....	270

**Круглый стол
«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

<i>Базан К. А.</i> Ситуация двуязычия на Балеарских островах.....	273
<i>Макейчик Ю. Н.</i> Вопросы формирования медиакомпетенций студентов образовательного направления «Связи с общественностью»	275
<i>Маюк Е. П.</i> Структурно-семантическая организация информационного пространства в спортивном интернет-дискурсе.....	277
<i>Мисюро А. Я.</i> КСО как инструмент управления репутацией (на примере коммерческих организаций)	280
<i>Шилей Е. В.</i> Апелляция к результату деятельности в наименовании организации как способ привлечения внимания целевой аудитории	283

Научное издание

**МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

19–20 апреля 2018 года

В четырех частях

Часть первая

Редакторы: *Е. М. Бобровская, О. С. Забродская, Е. И. Ковалёва*
Ст. корректор *С. О. Иванова*

Ответственный за выпуск *Л. А. Тарасевич*

Подписано в печать 28.11.2018. Формат 60×84¹/₈. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 16,97. Уч.-изд. л. 19,36. Тираж 45 экз. Заказ 52.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 23.01.2014 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.