

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

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

17–27 апреля 2020 года

В пяти частях

Часть первая

Минск МГЛУ
2020

УДК 800
ББК 81.2
МЗ4

Рекомендованы Редакционным советом МГЛУ

Редакционная коллегия: Н. П. Баранова (*ответственный редактор*), Л. А. Тарасевич (*зам. ответственного редактора*), Н. П. Баранов, Е. И. Будникова, А. Н. Гордей, Н. С. Евчик, Н. Т. Ерчак, В. А. Капранова, Т. П. Карпилович, И. Г. Колосовская, Н. Е. Лаптева, Л. М. Лещёва, С. Е. Олейник, В. А. Павловский, А. Л. Подгайский, О. А. Полетаева, Т. В. Поплавская, В. В. Яскевич

МЗ4 **Материалы** ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 17–27 апр. 2020 г. : в 5 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2020. – 264 с.

ISBN 978-985-28-0003-7 (Ч. 1)
ISBN 978-985-28-0002-0

Первая часть издания содержит материалы секций по направлениям «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», а также круглых столов «Проблемное обучение профессиональной межкультурной коммуникации: перспективы развития», «Лингвистические, дидактические и культурологические аспекты преподавания дисциплин профессионально ориентированного модуля», «От гражданина страны к гражданину мира», «Педагогический дискурс в языковом образовании», «Проблемы современного образования: взгляд молодого исследователя», «Методическое наследие профессора Е. И. Пассова», «Технологии электронного обучения иностранным языкам: цели, задачи, принципы использования во взрослой аудитории».

**УДК 800
ББК 81.2**

ISBN 978-985-28-0003-7 (Ч. 1)
ISBN 978-985-28-0002-0

© УО «Минский государственный
лингвистический университет», 2020

ПРЕДИСЛОВИЕ

17–27 апреля 2020 года прошли очередные Дни науки МГЛУ. В ежегодной научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей университета, проводимой в 2020 году в интернет-формате, приняло участие более 1500 человек. Преподавателями и аспирантами университета представлено 529 докладов в рамках работы секций и круглых столов по 24 научным направлениям. Материалы докладов преподавателей и аспирантов публикуются в 5 частях.

В *первой* части освещается работа секций по направлениям «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», публикуются материалы круглых столов «Проблемное обучение профессиональной межкультурной коммуникации: перспективы развития», «Лингвистические, дидактические и культурологические аспекты преподавания дисциплин профессионально ориентированного модуля», «От гражданина страны к гражданину мира», «Педагогический дискурс в языковом образовании», «Проблемы современного образования: взгляд молодого исследователя», «Методическое наследие профессора Е. И. Пассова», «Технологии электронного обучения иностранным языкам: цели, задачи, принципы использования во взрослой аудитории».

Во *вторую* часть вошли материалы работы секций по направлениям «Проблемы межкультурной коммуникации», «Актуальные вопросы востоковедения», а также круглых столов «Лексические единицы французского языка в дискурсивном пространстве», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Технологии общения в PR-деятельности», «Моделирование ситуаций устного речевого общения на занятиях по немецкому языку: проблемы и пути совершенствования», «Самостоятельная работа по второму иностранному языку».

Третья часть вобрала в себя материалы докладов секций по направлениям «Проблемы общего и сопоставительного языкознания», «Перевод и обучение переводу», «Язык и культура», «Контрастивные исследования германских и славянских языков», а также круглых столов «Современные тенденции в испанистике», «Человек и языки в современном мире», «Современные методы исследования лексической семантики».

В *четвертой* части помещены материалы секций по направлениям «Грамматика», «Фонетика», «Лексическая семантика», «Стилистика и лингвистика текста», «Проблемы прикладной лингвистики»,

Пятая часть представлена материалами секций по направлениям «Лингвострановедение», «Проблемы белоруской мовы і літаратуры», «Зарубежная литература», «Культурология», «Политология и международные отношения», «Философия и логика», «Гісторыя і беларусазнаўства», «Экономические науки», «Международный туризм», «Физическая культура и здоровье». В этой же части публикуются материалы круглого стола «Исследование национально-культурного компонента в языке и речи».

ПЕДАГОГИКА

А. С. Баранова

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К РЕАЛИЗАЦИИ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В современных условиях актуальной является проблема реализации асертивного поведения учащихся. Педагоги формируют культуру асертивного поведения учащихся, которое рассматривается как важное стратегическое направление коммуникации личности. В связи с этим актуальной является проблема подготовки студентов к реализации асертивного поведения учащихся. Дефицит времени, отводимого на аудиторные занятия, актуализирует проблему эффективной организации самостоятельной работы студентов в процессе подготовки к реализации асертивного поведения учащихся.

Студенты знакомятся с понятием *асертивность* (англ. *assert* – настаивать на своем), которое в психолого-педагогической литературе рассматривается как способность человека отвечать за свои поступки, быть уверенным в себе, оставаться спокойным в трудной и противоречивой ситуации. Термин *асертивность* появился в 50–60 гг. XX века как противостояние агрессии и манипуляции. *А с с е р т и в н о с т ь* определяется как «способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Асертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям». А. Солтер был первым, кто представил асертивность как признак психологического здоровья личности. В. П. Шейнов также отмечает наличие положительной связи между асертивностью и общим уровнем психологического здоровья. И. А. Красильников рассматривает асертивное поведение с позиции внутренних конфликтов личности. Необходимо также раскрытие роли асертивного поведения в формировании навыков успешного коммуникативного поведения.

Наряду с глубоким осмыслением термина *асертивность* студенты выбирают наиболее значимые и всеобъемлющие его трактовки, а также ранжируют их по степени значимости. Студенты сравнивают и сопоставляют различные смыслы этого термина: асертивность – это способность к настойчивому достижению своих целей, способность добиваться своего, образ жизни человека, характерное поведение в типичных социальных ситуациях, отношение к другим и себе самому, примирение или несогласие с критикой, примирение с собственными ошибками. Глубокое и всестороннее осмысление термина *асертивность* помогает в дальнейшем правильно выстраивать коммуникативные стратегии, успешно осуществлять профессиональную деятельность.

В докладах, рефератах, эссе, дискуссиях студенты отмечают положительные аспекты асертивного поведения учащихся, влияющего на успешность их коммуникации, асертивность представляется как активность, способствующая здоровью личности, ее личностному росту. Асертивность рассматривается как целенаправленная социальная активность личности, ведущая к созиданию. Это не только настойчивость в достижении целей, но и формирование духовности и самооценности личности, признак психологического здоровья личности. Студентам дается задание проанализировать асертивное поведение как один из вариантов копинг-поведения, направленного на повышение уровня психологической адаптации личности в условиях динамичных социальных изменений. Логическим продолжением изучения стресса явились исследования, посвященные изучению процессов, направленных на преодоление стрессовых состояний – так называемого копинг-поведения (от англ. *coping* – совладание, преодоление). Самостоятельное овладение студентами копинговыми стратегиями помогает преодолеть стрессовое напряжение, которое характеризуется страхом, тревогой, сложностью, неопределенностью, иногда отчаянием и депрессией. Стратегии копинга дают возможность самостоятельно справиться с тяжелой проблемой, помочь учащимся преодолеть трудности.

Для повышения культуры асертивного поведения студентам необходимо проанализировать понятие асертивного поведения с точки зрения способности самостоятельного регулирования поведения, показать значимость этого процесса для развития личности и общества, раскрыть пути защиты собственных прав, способы открытого выражения чувств и мыслей, осмыслить необходимость уважения прав других.

Самостоятельное теоретическое осмысление проблемы асертивности поведения как важной стратегической коммуникации сочетается с проведением тренингов по настойчивости и повышению уверенности в себе, а также по преодолению депрессии.

В психолого-педагогической литературе представлены качества асертивного человека. Важной и сложной проблемой является нахождение студентами эффективных способов формирования этих качеств. Студенты, а затем и учащиеся называют важные качества асертивного человека (отсутствие излишнего или ненужного беспокойства, умение отвечать за свои поступки, осуществлять достойный выбор действий, положительно воспринимать свою личность и личность других людей, нуждаться в большей степени во внутренней мотивации, чем во внешних стимулах, осуществлять безопасное и уверенное поведение, не проявляя чувства страха, застенчивости, неуверенности, тревоги, целеустремленность, ответственность, самостоятельное принятие решений, принятие действительности, ориентация в ней, открытость, доброжелательность, эмоциональная уравновешенность, умение хвалить, делать комплименты и принимать их, гибкость поведения с целью изменения к лучшему, искреннее восхищение успехами других), предлагают способы их формирования с учетом индивидуальных особен-

ностей учащихся. Такая работа может осуществляться разными способами в зависимости от необходимости, возможностей и желаний личности. Примером могут быть записи-задания, основанные на собственных наблюдениях и опыте.

Американские психологи разработали права ассертивного человека. В процессе обсуждения студенты отмечают, что ассертивные права человека подкупают положительной направленностью на освобождение человека от чуждых установок, ложных авторитетов, ошибочных мнений, манипуляторов. Однако некоторыми людьми это может быть воспринято как проповедь индивидуализма, которая, будучи воспринята некритично, может оправдывать ошибки, учить не прислушиваться к мнениям других людей, в том числе имеющих здравый смысл и достаточно справедливых, а также полезных для развития личности. Примирение с собственными ошибками, право ошибаться вызывают дискуссии в плане оправдания собственных ошибок. Студенты отмечают, что при осмыслении, а затем и реализации ассертивных прав необходимо понимать, что ошибки надо преодолевать и исправлять, особенно если не хватало знаний, что-то не понято, если была представлена ложная или недостаточная информация. Поэтому ассертивные права в разумной степени должны учитывать мнение окружающих, необходимо следовать здравому смыслу, логике и нравственным основаниям поступков. Наряду с их раскрытием необходимо осмысление, для чего нужны ассертивные права, какова их роль в повышении культуры коммуникации. В процессе самостоятельного анализа путей и способов реализации ассертивных прав даются задания: перечислить ассертивные права; показать, какова роль ассертивных прав в развитии личности учащихся и в совершенствовании коммуникативного акта; проанализировать, как в каждом конкретном случае реализуются ассертивные права учащихся и их успешная коммуникация.

Теоретическое осмысление проблемы ассертивности органически сочетается с открытым свободным обсуждением проблем, значимых для формирования навыков коммуникативного поведения личности. Обсуждение может осуществляться с помощью следующих вопросов: «Необходимо ли ассертивное самоутверждение? Почему?», «Что значит ассертивно самоутвердиться?». Студенты и учащиеся отвечают на эти вопросы с учетом индивидуального опыта и уровня осознания проблемы ассертивности, отмечая, что ассертивность способствует управлению собственным поведением вне зависимости от оценки окружающих, не очень разумных и осознанных моделей поведения в обществе. Студенты также представляют собственное понимание проблемы самоутверждения с целью совершенствования коммуникативных навыков учащихся, чтобы самоутвердиться, надо найти в себе и других положительные качества, найти увлекательные дела, занятия, события, решать конкретные задачи, учитывая свои интересы и интересы других. На вопрос «Что мешает ассертивному поведению?» студенты называли негативное суждение о себе и других, страх негативных последствий, нега-

тивные стереотипы. Отвечая на вопрос «Чем опасно отсутствие асертивности?», студенты сделали акцент на том, что отсутствие асертивности мешает достичь цели, снижает самооценку, формирует чувство недовольства и неудовлетворенности жизнью, способствует тому, что можно стать объектом манипуляции. Асертивным они считают человека, умеющего поддерживать общение на равных, бережно относиться к своей личности и личности других, быть ответственным за происходящее в жизни.

В. В. Буткевич, О. В. Толкачева

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях современных глобальных вызовов актуализируется проблема приоритетов в стратегии развития современного государства. Поэтому в настоящее время осуществляется поиск принципиально нового содержания образования и путей совершенствования педагогического профессионализма, которые бы соответствовали современной парадигме как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики.

Система высшего образования постоянно совершенствуется, ориентируясь на государственные стандарты и требования современности, на перспективную модель социализации личности. Основные вызовы современного общества и запросы к системе образования также направлены на подготовку мотивированного к освоению знаний и осознанному профессиональному выбору учащегося, что требует, в свою очередь, изменения подходов педагога к работе с учащимися, а также переход стандартов высшего образования на компетентностную основу. В связи с этим необходимо в образовательный процесс в учреждениях высшего образования активно включать исследовательскую деятельность студентов.

С точки зрения компетентного подхода содержание образования – это система образовательных компетенций, представляющих собой комплексную процедуру, которая интегрирует совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений и знаний для эффективного решения личностно значимых и социально актуальных проблем в определенных сферах.

Компетенция рассматривается как общая готовность человека (профессионала-специалиста, выпускника, обучаемого) установить связи между знанием и ситуацией, сформировать процедуру решения профессиональной задачи. И. А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы / алгоритмы), которые затем выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях.

В структуре компетентностной модели специалиста ученые А. О. Кошелева, Д. В. Шепетько, Л. В. Пекин выделяют социально-личностный; ценностно-

мировоззренческий; духовно-нравственный; мотивационно-психологический; антропологический; интеллектуально-когнитивный; креативно-исследовательский; коммуникативно-аксиологический; управленческо-проектировочный компоненты.

Креативно-исследовательский компонент связан с формированием исследовательской компетенции, включающей в себя целый комплекс образовательных компетенций, напрямую связанных с мыслительными, поисковыми, логическими, творческими процессами познания обучающихся.

В психолого-педагогических исследованиях обращают внимание на преобразовательный характер исследовательской компетенции и представляют ее в качестве интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности. Предлагается выделить три основных элемента исследовательской компетенции, выражающихся в следующих способностях:

- выделение цели деятельности;
- определение предмета, средств деятельности, реализация намеченных действий;
- рефлексия, анализ результатов деятельности (соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью).

Формирование исследовательской компетенции и определение ее содержания необходимо рассматривать в контексте исследовательской деятельности.

Опираясь на работы С. Л. Рубинштейна, В. С. Мухиной, можно определить проявление исследовательской деятельности как ориентировочного рефлекса: умение человека не просто смотреть, а видеть, еще лучше, созерцать (рассматривать, наблюдать) и, как следствие, воспринимать то, на что обращено его внимание. К. Обуховский считает, что ориентировочный рефлекс является фактором, инициирующим дальнейшую познавательную деятельность человека, которая, в свою очередь, делится на «простую ориентировочную реакцию» и «сложную исследовательскую реакцию», проявляющиеся в познании в той или иной мере заинтересовавшего предмета или явления. Чем больше возможностей предоставляет изучаемый объект, тем больше сила исследовательской реакции, здесь проявляется своеобразный мотив для исследования.

Следует отметить, что личности, обладающей исследовательскими способностями, присущи определенные качества. Одним из важных внутренних факторов, влияющих на развитие исследовательских способностей человека, ряд ученых-психологов (А. Г. Аллахвердян, А. Н. Лук, А. А. Мелик-Пашаев и др.) считает формирование самостоятельности и инициативности, способности преодоления стереотипов. Для исследовательской деятельности нужна психологическая свобода, помогающая понять себя и окружающие объекты и явления.

Исследование тесно взаимосвязано с творчеством, поэтому психологи зачастую отождествляют исследовательские и творческие способности, включая сюда когнитивные черты (наблюдательность, независимость в суждениях, высокий интеллект, хорошая память, стремление выразить свою собственную истину и т.д.) и личностные (богатство внутреннего мира, повышенная чувствительность к своим фантазиям, мотивам, импульсам и т.д.).

Ученые Дж. В. Гилмор, Б. Олмо выделяют еще одну группу черт исследовательского мышления, относящихся, на наш взгляд, непосредственно к исследовательской деятельности: способность находить проблемы, генерировать большое количество новых идей, оригинальность мышления, способность реагировать на ситуацию не тривиально, умение усовершенствовать объект.

Следует разграничить типы исследовательской деятельности студентов: научно-исследовательская и учебно-исследовательская. С точки зрения М. Н. Арцева, научно-исследовательская деятельность подразумевает под собой вид деятельности, ориентированный на получение новых объективных научных знаний. Учебно-исследовательская деятельность своей целью имеет образовательный результат и направлена на обучение, развитие у обучающихся исследовательского типа мышления. Первейшей составляющей исследовательской деятельности, по мнению А. С. Обухова, является внутренняя мотивация, т.е. выявление значимой для студента проблемы в рамках изучаемой темы.

Вместе с тем при организации исследовательской деятельности студентов необходимо соблюдать ряд принципов: естественности (проблема не должна быть надуманной и интересной); осознанности (понимание проблемы, цели, задач, хода и результатов исследования); самостоятельности (использование собственного опыта); наглядности и культуросообразности (традиции миропонимания и взаимодействия, характерные для данной социальной общности).

Таким образом, вовлечение студентов в исследовательскую деятельность в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин будет способствовать формированию не только формированию профессиональных компетенций, подготовке к педагогической деятельности, но и развитию самостоятельности, умению диагностировать и прогнозировать результаты своих действий, формированию устойчивого интереса к учебным дисциплинам, умению управлять своей деятельностью и поведением, развитию потребности в личностно-профессиональном самовыражении.

А. А. Галдукевич

ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Активное обучение предполагает переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов

организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условия для творчества в обучении.

Методы активного обучения позволяют достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; давать целостное представление о профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах; учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений, воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам; овладеть методами моделирования. Методы активного обучения побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Они направлены главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Методы активного обучения характеризуются:

- реализацией обучения в ситуациях, максимально приближенных к реальным, что позволяет ввести подлежащий изучению материал в цель деятельности, а не в средства;
- принудительной активизацией мышления. Обучающийся в той или иной степени вынужден быть активным, независимо от того, желает он этого или нет в силу такой организации и проведения занятий, которое исключает пассивное к ним отношение;
- обеспечением постоянной вовлеченности обучающихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и длительной;
- самостоятельной выработкой решений, повышенной степенью мотивации, эмоциональности, креативности обучающихся;
- стремлением обучающихся к открытиям, к саморазвитию и самовоспитанию, развитием их интересов и социальных качеств;
- постоянным взаимодействием обучающихся и преподавателей в процессе диалогической и полилогической форм организации учебного процесса;
- проявлением рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и обучающихся в совместной учебной деятельности «учение – обучение».

Методы активного обучения развивают аналитическое мышление и учат убедительно и ясно излагать свои мысли и точку зрения, активизируют процесс обучения, развивают способность ставить проблемы и организовывать работу по их успешному решению, учат принимать решения в условиях неопределенности или на основе неполной информации, сокращают путь от получения теоретических знаний до их практического применения.

Основные функции методов активного обучения:

- 1) достижение педагогических целей;
- 2) деятельностный компонент содержания образования;
- 3) становление учебной деятельности, способности к саморазвитию;
- 4) форма организации совместной деятельности «учение – обучение».

Наиболее распространенной в современной педагогической теории является классификация методов активного обучения по Ю. С. Арутюнову. Согласно данной классификации методы активного обучения образуют две группы:

1) неимитационные (проблемное обучение, лабораторная работа, практическое занятие, эвристическая лекция, семинар, тематическая дискуссия, стажировка без выполнения ролей);

2) имитационные, которые подразделяются на неигровые (анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, действие по инструкции, разбор документации) и игровые (деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, стажировка с выполнением ролей).

В. А. Капранова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Неотъемлемой частью процесса обучения в высшей школе является самостоятельная работа студентов по освоению учебных дисциплин. Традиционно самостоятельной считается деятельность, выполняемая индивидуально или коллективно без непосредственного руководства педагога. Несмотря на очевидную прозрачность термина, приходится констатировать, что в научной литературе его единого толкования нет. Самостоятельная работа студентов (СРС) трактуется 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.

К настоящему времени достаточно разработанным следует признать теоретико-методический аспект рассматриваемой проблемы. Так, в научной литературе выделены следующие функции самостоятельной работы студентов: информационно-обучающая; развивающая; ориентирующая; стимулирующая; исследовательская. Четко прописаны дидактические цели СРС: систематизация и закрепление теоретических знаний и практических умений; углубление и расширение теоретических знаний; формирование умений использовать специальную литературу; развитие познавательных способностей и активности студентов; формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации; развитие исследовательских умений. Предложена единая типология СРС, представленная такими ее типами, как воспроизводящая (репродуктивная); реконструктивная; эвристическая (частично-поисковая); творческая.

Казалось бы, проблема организации СРС является достаточно разработанной. Однако, по мнению многих авторов, существует ряд трудностей, которые, несмотря на теоретическую разработку, значительно снижают эффективность ее практической организации в стенах учреждений высшего образования. Во-первых, норматив учебного времени, отведенного на внеаудиторную самостоятельную работу студентов в образовательных стандартах (около 50 %), во многих случаях не выдерживается. Во-вторых, количество и объем учебных заданий по СРС, а также формы и виды контроля за их выполнением по дисциплине определяются преподавателем или кафедрой нередко произвольно, по принципу «чем больше, тем лучше». В-третьих, экспертная оценка сложности учебного задания и времени, необходимого на его подготовку, как правило, не проводится. В-четвертых, сроки представления учебных заданий по разным дисциплинам не всегда согласованы, что приводит к неравномерности распределения СРС по времени (учебным семестрам, неделям).

Все выше изложенное не только «подталкивает» студентов к формальному выполнению самостоятельной работы, к списыванию, но и уменьшению времени, реально затрачиваемого студентом на эту работу. Распространенным явлением является несамостоятельное выполнение домашних заданий, курсовых и дипломных проектов (иногда за плату), списывание и шпаргалки на зачетах и курсовых экзаменах. Ряд учебных заданий не способствует активизации учебной работы студентов, их выполнение может быть осуществлено на уровне ряда формальных действий, без творческого подхода и даже без понимания смысла выполняемых операций.

Общеизвестно, что навыки самостоятельной работы по освоению знаний приобретаются в детстве, развиваются и совершенствуются в течение всей жизни. К началу обучения в учреждении высшего образования студент имеет определенный личный опыт и навыки организации собственных действий, полученные в процессе обучения в школе, учреждениях дополнительного образования, в быту. В учреждении высшего образования требования к организации самостоятельной работы существенно возрастают, так как они связаны с освоением сложных общекультурных и профессиональных компетенций. Студенты различаются по уровню готовности к самостоятельной работе. Одни мотивированы на выполнение самостоятельных заданий, обладают универсальными учебными компетенциями, позволяющими успешно справиться с требованиями к выполнению самостоятельной работы. У других не сформирована устойчивая мотивация на систематическое выполнение самостоятельной работы при освоении учебного материала. Недостаточный уровень развития универсальных учебных компетенций и навыков самоорганизации не позволяет им успешно осваивать учебный материал.

Следует иметь в виду, что организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам имеет определенные особенности. В ходе организации СРС по педагогике важно учитывать:

- специфику педагогики как учебного предмета: особый характер научных знаний, включающий достаточно высокий уровень сложности заданий для самостоятельной деятельности, проявляющийся в систематическом взаимодействии теоретического и практического компонентов в обучении;
- своеобразие целей и результатов деятельности студента (подготовка к педагогической профессии, овладение педагогическими знаниями, навыками педагогического взаимодействия, развитие личностных и профессиональных качеств);
- необходимость системной включенности студентов в учебно-профессиональную деятельность;
- комбинирование различных видов организации СРС (индивидуально-дифференцированные, фронтальные и групповые; работа с печатными пособиями (учебником, справочником и т.д.); подготовка конспектов лекций, тезисов по первоисточнику; составление схем, таблиц; решение педагогических задач и проблемных ситуаций; подготовка докладов, рефератов, квалификационных работ и т.д.).

Данные особенности необходимо принимать во внимание в процессе организации СРС по педагогическим дисциплинам, которая представляет собой целостную педагогическую систему, учитывающую индивидуальные интересы, способности и склонности обучающихся.

С. А. Ковчур

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Современный этап развития педагогической науки и практики характеризуется активным исследованием проблемы повышения качества образования в условиях информационного общества. Функциональные возможности информационной среды не только ускоряют передачу социального опыта, создают новые факторы социализации подрастающего поколения, но и определяют принципиально новый способ педагогического взаимодействия посредством информационных технологий и ресурсов, которое открывает новые возможности в реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся и стратегий развития их личности.

Анализ педагогической практики показывает, что сетевое педагогическое взаимодействие реализуется педагогами в трех основных направлениях, тесно связанных друг с другом: для оперативного решения задач организации жизнедеятельности детского коллектива путем создания общих чатов, групп в мессенджерах и т.п.; при реализации моделей технологии смешанного обучения посредством использования платформ дистанционного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся; при органи-

зации внеклассной воспитательной деятельности в процессе включения в работу педагога инструментов и сервисов, активизирующих познавательные и творческие возможности и способности учащихся, развивающих мышление, интерес к интеллектуальной деятельности, навыки сотрудничества.

Следует отметить, что в настоящее время такое сетевое педагогическое взаимодействие является составной частью традиционного взаимодействия педагога и учащихся, дополняет его, оптимизирует, интенсифицирует, открывает новые педагогические возможности. И эти возможности педагог может реализовать не только в классном коллективе, но и временном детском коллективе.

Для рассмотрения особенностей сетевого педагогического взаимодействия обратимся к определению понятия *педагогическое взаимодействие* в целом.

Понятие *педагогическое взаимодействие* трактуется учеными как *личностный контакт воспитателя и воспитанника*, случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием *взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок* (П. И. Пидкасистый, 2004).

Педагогическое взаимодействие – это особая форма связи между участниками образовательно-воспитательного процесса, в ходе и результате которого происходит *взаимное обогащение* интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер участников этого процесса. Семантика данного понятия связана с двумя основными категориями: *общение* (Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, А. А. Бодалев и др.); *совместная деятельность* (Г. М. Андреева, А. Л. Журавлев, Я. Л. Коломинский и др.) (Е. В. Дёмкина, С. А. Хазова, 2018).

Из указанных определений следует, что ключевым в педагогическом взаимодействии является личностный контакт (прямой, косвенный, непосредственный, опосредованный) педагога и школьника в процессе общения и совместной деятельности, в результате которого имеет место взаимное обогащение и развитие. Независимо от способа осуществления *личностный контакт* должен быть ориентирован на позитивные взаимоотношения, которые порождают взаимное стремление сторон друг к другу, уважение и признание личностных достоинств. Целью личностного контакта являются взаимопонимание, изменения в поведении и отношениях ребенка, воспроизведение им общественно значимых намерений, мыслей, чувств, самостоятельный выбор целей, собственное саморазвитие, личностная самоорганизация, адекватная самооценка своих способностей и возможностей, адаптация в социальной среде.

Очевидно, что определяющим фактором эффективности педагогического взаимодействия является личность педагога, его педагогические способности, профессиональные качества, педагогический талант, профессиональное мастерство. Именно эти составляющие определяют эмоциональный фон и характер педагогического общения, психологический климат, исключают барьеры во взаимодействии, принуждение, стимулируют саморазвитие уча-

щихся. Применение сетевого взаимодействия потребует от педагога, еще и определенного уровня владения информационно-коммуникационными технологиями.

Сетевое педагогическое взаимодействие создает новое виртуальное педагогическое пространство и осуществляется в процессе дистанционного общения и совместной деятельности педагога и учащихся посредством различных информационных платформ, сервисов, программ. В частности, в процессе организации внеклассной воспитательной деятельности при подготовке воспитательных мероприятий могут быть использованы инструменты для создания презентаций, мультимедийных материалов, сервисы визуализации, платформы для создания квестов, викторин, дидактических игр, экскурсий, тестов, интерактивные онлайн-доски и т.п. Самостоятельная творческая деятельность учащихся в воспитательной работе может быть организована на основе конструкторов скринкастов, сервисов генерации, к примеру, облака слов, логотипов, ментальных карт, создания интерактивных визитных карточек, организации мозгового штурма. Непосредственно в процессе проведения воспитательных дел активизировать интерес учащихся помогут сервисы дополненной реальности, для подведения итогов коллективного творчества – сервисы для создания интерактивных визуальных историй, анимации. Такая виртуальная совместная деятельность не только формирует сопричастность к результатам коллективного творчества, повышает информационную культуру, но развивает интересы учащихся, способствует проявлению индивидуальных способностей, создает условия для самоактуализации. В работе педагога также могут быть использованы технологии дистанционного управления учебно-познавательной деятельностью, платформы для сопровождения педагогического процесса. Кроме того, средства электронной коммуникации педагога и учащихся, приложения и программы дистанционного управления классным коллективом, блоги и аккаунты класса в социальных сетях позволяют успешно выстраивать стратегии индивидуальной личностно-развивающей онлайн-коммуникации с каждым учащимся, увеличить общий объем времени на индивидуальное общение.

Сетевое педагогическое взаимодействие на основе новых технологических возможностей успешно реализует организационную, регулятивную, познавательную, ценностно-ориентационную функции, решает задачи педагогической поддержки, оказания педагогической помощи учащимся. Действия педагога трансформируются от информирования к педагогическому сопровождению самостоятельного поиска и осмысления учащимися новых знаний, установок, норм, приемов организации своей деятельности и ее рефлексии. Такое взаимодействие может осуществляться как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Эффективность любого педагогического явления определяется соотношением между достигнутыми результатами и затраченными ресурсами. Включение в традиционное педагогическое взаимодействие сетевого элемента позволяет с наименьшими ресурсными затратами увеличить интенсивность и качество педагогического влияния. Показателями эффективности сетевого педагогического взаимодействия выступают высокая взаимная

активность взаимодействующих сторон, интеллектуальная насыщенность совместных контактов, стремление сторон к саморазвитию и самосовершенствованию, высокая степень удовлетворенности от совместной деятельности и общения, стремление к установлению доверительных личных контактов, высокое качество результатов совместной деятельности, высокая оценка действий сторон, управляемость, увлеченность совместной деятельностью, уравновешенность формальных и неформальных контактов.

В. П. Пачук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

В настоящее время проблема сохранения и укрепления психологического здоровья детей – одна из основных в деятельности образовательных учреждений. Психологическое здоровье сохраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности и жизнеспособности, тем самым являясь предпосылкой развития личности в целом. Психологическое здоровье образует основу для развития личности. Если оно нарушено, то процесс образования становится невозможным или малоэффективным. Термин *психологическое здоровье* относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов. Проблема психологического здоровья, которая вышла из проблемы психического здоровья, только начинает изучаться. Различают следующие характеристики психологического здоровья: уровни (высший (креативный), средний (адаптивный), низший (дезадаптивный)); критерии (осознанность и осмысленность человеком самого себя, своей жизни в мире; социальный интерес или социальное чувство, постоянное внимание к людям; ощущение собственной дееспособности – «я могу»; чувство свободы, жизни в согласии с самим собой как состояние осознания и следования своим главным интересам и т.д.); компоненты (аксиологический, инструментально-технологический и потребностно-мотивационный); нормы (присутствие определенных личностных характеристик, позволяющих не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь самому, содействовать его развитию). Для эффективной организации сохранения психологического здоровья необходимо знать факторы риска его нарушения. Факторы риска нарушения психологического здоровья можно условно разделить на две группы: объективные и субъективные. Объективные: влияние факторов среды – семейные неблагоприятные факторы и неблагоприятные факторы, связанные с детскими учреждениями, профессиональной деятельностью (например, неадекватные методы воспитательного воздействия, авторитарно-

репрессивный стиль воспитания, нарушение общения с взрослыми и ровесниками). Эти факторы среды наиболее значимы для детей и подростков. Субъективные обусловлены индивидуально-личностными особенностями. К ним относятся характер, темперамент, самооценка, индивидуальные особенности детей. Учет индивидуальных особенностей ребенка при построении работы создаст благоприятную почву для эффективного созидания психологического комфорта и формирования психологического здоровья каждого ребенка. Принимая во внимание то, что основы для развития личности закладываются именно в детстве и многие качества личности находятся в этот период на стадии формирования, а влияние стрессовых факторов на подростков во много раз сильнее, становится очевидной необходимость серьезного рассмотрения проблемы сохранения психологического здоровья подростков. Решение проблемы сохранения психологического здоровья учащихся способствует созданию духовного, психического, физического и социального комфорта, необходимого для деятельности как ученика, так и педагога. Исследование проблемы сохранения психологического здоровья ребенка является важным условием эффективной организации педагогического процесса.

К основным направлениям работы учителя по сохранению психологического здоровья подростков относятся следующие.

1. Диагностика состояния психологического здоровья учащихся (диагностика – способ познания, изучения и установления различных отношений, состояний, качеств и свойств объектов исследования. Педагогическая диагностика – это изучение личности учащегося и ученического коллектива в целях обеспечения индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания для более эффективной реализации его основных функций. Задача педагогов школы – полноценно подготовить подростка к самостоятельной жизни, создав все предпосылки для того, чтобы она сложилась счастливо).

2. Хорошая подготовка педагогического коллектива (задача педагога состоит в том, чтобы создать в классе именно такие условия, где будет преобладать бодрый, жизнерадостный дух взаимоотношений, уважительное и справедливое отношение друг к другу. Личность учителя несет основополагающий фактор в формировании благоприятной психологической атмосферы. Важным аспектом работы по сохранению психологического здоровья педагога является овладение приемами саморегуляции. Необходимость саморегуляции возникает, когда профессионал сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения. В настоящее время для саморегуляции психических состояний используются разнообразные методы: дыхательная гимнастика, концентрация и визуализация, релаксация, аутогенная тренировка и т.д.).

3. Формирование адекватной самооценки учащихся (важно подчеркивать ценность собственного мнения подростка, его права на точку зрения, отличную от окружающих. Педагоги должны уметь проявлять внимание к мнению подростка, касающемуся не только учебных предметов, но интересов его

самого. При этом необходимо замечать не только тех, кто высказывается без дополнительного побуждения, но и тех, кто держит свое мнение при себе. Крайне важно, чтобы педагоги умели видеть наличие трудностей у подростка в принятии самого себя и могли помочь снизить остроту этой проблемы. Главная цель – построить такие отношения, в которых признаются и подкрепляются усилия ребенка, направленные на самопонимание и самоутверждение).

4. Содействие развитию рефлексии учащихся (рефлексия выводит человека из непосредственного сиюминутного временного пространства, заставляет его обратиться к прошлому с целью анализа уже происшедшего извне. Для развития рефлексии у подростков педагог может побуждать их к содержательному оцениванию результатов своих учебных действий, рефлексивное оценивание того, «кем я был» и «кем я стал», каких результатов добился и каким путем шел к этим достижениям, какие трудности испытывал и как их преодолевал. Необходимо также учить подростка определять границу своего незнания и делать целенаправленный запрос к различным источникам для устранения этого незнания).

5. Формирование саморазвития учащихся (только развивающийся педагог, успешно решающий свои собственные задачи развития, адекватно проживающий свои кризисы, способен осуществлять работу по формированию у подростков потребности в саморазвитии. Перед педагогом встают проблемы: как сформировать положительную учебную мотивацию, развивать познавательную учебную мотивацию, развивать познавательную творческую активность).

6. Проведение специально организованной внеклассной деятельности как с детьми, так и с родителями (подросток должен ощущать себя любимым в школе, чувствовать интерес и внимание учителя к себе. Педагог не должен забывать, что сопротивление ребенка, его недоверие, его агрессивность относятся не лично к учителю, а выражают лишь его конкретные трудности, и учитель в настоящий момент является всего лишь доступным партнером, на котором тот может разрядиться).

Работа по сохранению психологического здоровья должна вестись систематично и комплексно, так как результат является долгосрочным и может быть получен в течении длительного воздействия. Комплексность выражается в систематичном развитии каждого из компонентов психологического здоровья, так как низкий уровень развития хотя бы одного из качеств сигнализирует о нарушениях психологического здоровья в целом.

И. К. Пученя

ПОДДЕРЖКА И СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ ФРАНЦУЗСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Западноевропейские высшие учебные заведения в первую очередь представляют собой центры интеллектуального образования молодежи. Вместе

с тем в университете проходит гражданское становление молодого человека, формирование его ценностей, жизненных взглядов, отношения к окружающему миру и обществу. Активно участвуя в жизни и деятельности своего университета, студенты становятся полноправными членами общества.

Вовлечение их в решение актуальных вопросов развития вуза может осуществляться различными путями. Так, практически во всех учреждениях высшего образования Франции представители студентов, избираемые всем студенческим сообществом университета и выражающие его интересы, входят в состав коллегиальных органов управления вуза: Совета директоров, Академического совета, комиссии по научно-исследовательской деятельности, комиссии по учебно-образовательной деятельности и организации жизни университета. Вместе с профессорско-преподавательским составом и сотрудниками университета, они участвуют в принятии управленческих и политических решений учреждения.

Кроме того, во французских университетах действуют различные студенческие формирования и объединения, которые также защищают интересы и позицию своих членов.

В приведенной ниже табл. 1 дана информация по количеству студенческих ассоциаций в ведущих университетах Франции.

Т а б л и ц а 1

Университет	Кол-во обучающихся студентов	Кол-во студенческих ассоциаций
Страсбургский университет	52 000	84
Лионский университет им. Клода Бернара	47 000	77
Университет Гренобля (U3 – Stendhal University)	60 000	свыше 200
Университет Монпелье	49 000	140
Университет Кан-Нормандия	19 000	70
Университет Сержи-Понтуаз	19 000	46

Студенческие ассоциации французских университетов имеют разнообразные характеристики и предлагают обучающимся широкий спектр направлений общественной деятельности. Они могут относиться к конкретному факультету или институту университета, быть связанными со сферой образования, действовать в области культуры, искусства, спорта, заниматься вопросами охраны окружающей среды, устойчивого развития, информационных технологий, гуманитарными проектами, международными отношениями, организацией досуга и вторичной занятостью студентов, работать с инвалидами и т.п. Получить информацию о деятельности студенческих ассоциаций можно непосредственно в их офисах, которые предоставляются им в пользование университетом, либо обратившись в Управление по вопросам студенческой жизни (*le Bureau de la vie étudiante*).

В каждом французском университете существует Фонд поддержки и развития студенческих инициатив (*Fond de Solidarité et de Développement des Initiatives Etudiantes – FSDIE*) либо аналогичный орган. Такой фонд является своеобразным финансовым инструментом стимулирования студенческой общественной жизни, целью деятельности которого является поддержка различных проектов студенческих ассоциаций и их финансирование.

После поступления в университет и прохождения процедуры регистрации в нем каждый студент платит специальный взнос на развитие студенческой общественной жизни и университетского студенческого городка. Общая сумма таких взносов и образует фонд FSDIE, который финансирует проекты, иницируемые и реализуемые студентами университета. Часть этого фонда, в пределах 30 % от общего объема финансирования, выделяется на социальную поддержку, оказание финансовой помощи студентам, находящимся в сложной жизненной ситуации, в тяжелом материальном положении.

При подаче заявки на финансирование того или иного проекта его инициаторы (разработчики) заполняют специальную форму, в которой указываются цели проекта, его значимость для студенческого сообщества, предполагаемый бюджет с четким обозначением всех источников доходов и статей расходов, иные возможные источники финансирования проекта. К пакету документов прилагается копия студенческого билета руководителя проекта. Заявка в комиссию подается по принципу «одного окна» по электронной почте в Управление по вопросам студенческой жизни университета.

Запрос рассматривается рабочей группой по вопросам студенческой жизни, в состав которой входят, в частности, студент – вице-президент университета, студенты, избранные в органы управления университетом, представители студенческих ассоциаций и преподаватели. Данная группа принимает коллегиальное решение о предоставлении финансирования, а также о его объеме. Сумма финансирования может быть такой же, которую запрашивал разработчик проекта, либо меньше.

На финансирование студенческих проектов французскими учреждениями высшего образования ежегодно выделяются существенные средства. Так, в 2018/2019 учебном году в Университете Гренобля на проекты по развитию и улучшению жизни кампуса, разработанные и предложенные студентами, был выделен бюджет в 37 000 евро. Первоначально было представлено 30 студенческих проектов. После их технического, юридического и финансового обоснования, а также общего обсуждения студентами университета, было отобрано 8 лучших разработок, которые получили финансирование и реализуются в настоящее время. Этими разработками являются проекты и предложения по установке в университетском студенческом городке автоматов по продаже гигиенических защитных средств, сортировке мусора и использованию ящиков для компоста в кампусе, использованию печей СВЧ в учебных корпусах, благоустройству общественного парка,

обустройству вестибюлей зданий университета, оборудованию комнаты виртуальной реальности, установке в корпусах университета черных (аспидного цвета) дверей.

Университет Канн-Нормандия на реализацию студенческих проектов в 2015/2016 учебном году выделил финансирование в объеме 77 234 евро, в 2016/2017 учебном году – 52 925 евро, в 2017/2018 учебном году – 46 189 евро, в 2018/2019 учебном году – 73 737 евро. В первом семестре 2019/2020 учебного года на эти цели было выделено 26 592 евро.

При этом в университете ежегодно утверждается проект распределения финансовых средств Фонда поддержки и развития студенческих инициатив по следующим направлениям (Табл. 2).

Т а б л и ц а 2

2018 г.	Предлагаемое распределение средств, %	Предполагаемый объем финансирования, €
Проекты студенческих ассоциаций	33,8	77 740
Проекты по работе со студентами-инвалидами	23,8	54 740
Культурно-массовые мероприятия	30,9	71 070
Индивидуальная социальная помощь студентам	11,5	26 450
Всего по Фонду	100	230 000

По каждому проекту после его завершения составляются отчет о деятельности и финансовый отчет, к которым прилагаются все счета-фактуры. Весь пакет документов в трехмесячный срок представляется затем в Фонд поддержки и развития студенческих инициатив. Отчет о деятельности включает в себя общую оценку проекта (его положительные/отрицательные моменты, задействованные человеческие ресурсы, подробное описание мероприятий в сопоставлении с планом мероприятий, предложенным при представлении проекта в FSDIE, освещение проекта в СМИ). Это позволяет разработчикам увидеть слабые места проекта и учесть их в будущем при возможной повторной его реализации.

При рассмотрении заявок на финансирование учитываются цели и задачи студенческих проектов. Деятельность в сфере учебной работы, организация экскурсионных поездок по окончании учебы, текущая работа студенческих ассоциаций не являются частью общественно-культурных мероприятий и, соответственно, не получают финансовой поддержки.

Не финансируются также коммерческие и рекламные проекты, личные проекты, проекты религиозной направленности либо поддерживающие интересы какой-либо политической партии, студенческие вечера, мероприятия выходного дня, мероприятия, имеющие дискриминационный характер (пропагандирующие сексизм, гомофобию, расизм и т.д.). Кроме того, не рассматриваются так называемые индивидуальные проекты, предложенные студентом, который не является членом студенческой ассоциации.

Таким образом, выделяя значительные средства на финансирование студенческих проектов, университеты Франции создают благоприятные условия для стимулирования студентов более активно участвовать в жизни, деятельности и развитии своей Alma Mater, формирования у них чувства ответственности за свое будущее и место в жизни.

А. В. Трацевская

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ И ИХ ФУНКЦИИ В ГУМАНИСТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Социальные и экономические преобразования в нашем обществе высветили имеющиеся проблемы воспитания, а в чем-то и усилили его слабые стороны. Увеличился рост преступности среди несовершеннолетних, снизился интерес к учению, упала общественная активность молодежи, возросло неуважение к органам власти, шире стали распространяться наркомания и пьянство. Все это вызывает тревогу у родителей, школы, общественности за будущее нашего общества, поэтому необходимо обогатить воспитательный процесс в образовательных учреждениях этическими, гуманистическими, нравственными ценностями.

От решения данной задачи и зависит в будущем духовность нашего народа, а сегодня – реализация тех требований, которые общество предъявляет к школе и каждой личности. На основе общественных нравственных категорий попытаемся определить платформу нравственного воспитания современных школьников.

Бесспорно, для этого необходима специальная, целенаправленная работа. На наш взгляд, она должна начинаться с определения идеалов в воспитательном коллективе. Воспитания нет и не может быть без нравственных идеалов. Особенно сегодня, когда многие прежние идеалы разрушены, что привело к нежелательным и даже неожиданным результатам.

Сегодня следует восстановить у молодежи веру в общечеловеческие идеалы. Такими идеалами должны стать правда, доброта, красота. Эти категории у белорусского народа имели и имеют огромное значение и апробированы на протяжении многих столетий. Правда открывает путь к истине, красота – к человеку. Красота создает гармонию и упорядоченность в жизнедеятельности коллектива и каждого человека. Эти нравственные ценности должны быть материализованы в жизни каждого воспитательного учреждения и выступать основным средством гражданского, нравственного воспитания.

Доброта, в основе которой лежат отзывчивость, дружеское отношение к людям, должна стать в образовательном учреждении не только основным качеством воспитанников, но и основным средством формирования личности. Поэтому в воспитательной деятельности с учащимися необходимо делать установку на постоянное добротворчество, бескорыстие, что формирует у детей привычку заботиться о людях и, самое главное, получать от этой заботы удовольствие.

Воспитание доброты и добротой сегодня становится особо актуальным. Атомная война, экологический крах и эгоизация людей – это возможные причины гибели современной цивилизации. Самая страшная и самая мало-сознаваемая причина гибели – это эгоизация. А она сегодня проникла в семью, школу, детские формирования и компании. Все то, что сегодня происходит в стране, на нашей планете (войны, агрессивные выступления отдельных формирований и партий, цинизм в СМИ, кощунственное отношение к историческим памятникам, осквернение памятных мест, унижительное обесценивание трудовой и боевой деятельности целых поколений), подвергает дискредитации воспитательный потенциал не только образовательного учреждения, но и общества.

Эгоизация людей искажает всю природу человека, она способствует воспитанию недоверия младших к старшим. А спасение в нас самих, вернее, в добром отношении к окружающим. Мудрые, умные люди во все времена учили: «Добро есть вечная, высшая цель нашей жизни» (Л. Н. Толстой); «Трудное быстро забывается, помнится доброе» (В. В. Быков); «Растите детей ваших в добродетели: только она одна может дать счастье» (Л. ван Бетховен).

Хочется обратиться к добрым наставлениям С. Л. Соловейчика, который подчеркивал, что все на свете или добро, или зло. Правда, по его мнению, никто не знает, в чем добро и в чем зло. Ведь добро и зло относительны: что для одних добро, то для других зло. Со всех сторон уверяют, что нехорошо быть прямолинейным и все делить на чистое и нечистое. Надо, мол, быть объективным. Зло всегда ищет оправдания, а первое оправдание зла – смешение его с добром. Вспомните сказки. В них добро никогда не смешивается со злом, между ними всегда есть граница. Эта граница – правда.

Правда, доброта, красота должны получить прописку в каждом воспитательном коллективе на основании принятой конституции. В этом документе должны быть определены единые права взрослых и детей по отношению к морально-этическим, духовным ценностям коллектива. Содержание этих требований может быть разное. Это зависит от традиций школы, от уровня развития воспитательного коллектива и от профессионального мастерства педагогов.

Что касается свободы, то мы рассматриваем ее в школьном коллективе не как вседозволенность, а как право на выбор вида деятельности, действий и норм выражения порядочного отношения к своему коллективу, окружающим людям, природе, обществу и Отечеству. Свобода предоставляет каждому воспитаннику право морального выбора своих поступков, действий, норм поведения.

Прав не может быть без обязанностей. Они характеризуют требования, равно относящиеся ко всем членам коллектива. В каждом здоровом коллективе должны быть обязанности друг перед другом. Первостепенными обязанностями, на наш взгляд, в школе должны быть слово, дело, пример. Формула этих обязанностей проста: быть верным слову, слово доказываются делом, дело служит примером.

Не зря одним из главных средств воспитания у белорусского народа были слово и дело. На протяжении многих столетий они были своеобразным «учебником жизни». При помощи слова и дела передавались от старшего поколения младшему опыт и знания, этика и мораль.

Слово в ученическом коллективе не только и не столько средство воспитания, сколько критерий воспитанности. Словом выражаются понятия, отношения, объясняются намерения и действия. Слово другу, учителю – то же, что обещание: дать слово, верить слову, не сдержат слово, взять слово обратно и т.п. Верность слову – нравственная традиция. Словом мы выражаем свое отношение к Отечеству, обществу, окружающим людям. Ученик дает слово выполнить определенную работу, исправить плохое поведение, сделать добрые дела, оказать кому-нибудь помощь. Если он при этом дает не просто слово, а «честное слово», то это уже становится для него делом чести. Верность слову не только нравственная традиция, но и нравственная обязанность перед коллективом и своими товарищами. Снова следует обратиться к пословицам: *Доброе слово лучше мягкого пирога; Ласковое слово кость лечит, а жестокое гнев движет; На доброе слово – добрый ответ; Следи за тем, что думаешь; Молвишь – не воротить; Лучшие споткнуться ногой, чем словом; Зверей укрощают силой, а людей – словом.*

У белорусского народа труд – обязательное условие и неотъемлемая часть жизни человека. Исторические и природно-географические условия повлияли на развитие характерных для белорусов видов трудовой деятельности, сформировали такие нравственные качества, как трудолюбие, терпение, настойчивость, уважительное отношение к людям труда.

Вот почему белорусские писатели так много внимания уделяли труду. Большинство из них могут стать программой для этических бесед для школьников. В частности, Я. Колас писал: «Уже сам труд покоряет, захватывает человека, ибо в труде так много и музыки, и поэзии, и силы, и красоты». Я. Брыль увековечивал трудовые дела. Он утверждал, что в бессмертии дела и наше бессмертие. Новый оттенок придавал труду К. Черный: «Радость труда требует, чтобы все то, что хорошо сделано, было замечено и отмечено». Нельзя обойти слова В. В. Быкова: «Каждая награда, кроме того, что ласкает самолюбие награжденного, еще напоминает ему обязанности, и, должно быть, в этом ее самый большой смысл». Золотые слова белорусских писателей о труде можно продолжать до бесконечности.

Экология – проблема нравственная, человек – часть природы, от нее зависит будущее человека. Отношение к природе – высший показатель нравственности. Мы полагаем, что в школе сегодня следует прежде всего решить три проблемы; которые касаются экологии интеллекта (знания о природе), экологии души (отношение к природе) и экологии деятельности.

Не менее важным фактором в формировании морально-этического климата в воспитательном коллективе является деятельность, связанная с миротворчеством. Умение поддерживать мир, защитить своих родителей, родственников, близких друзей и вообще каждого человека – это педагогика

добра и миротворчества. К сожалению, слово *миротворчество* мы больше относим к православной педагогике, чем к школьной. А зря. Миротворчество – одна из форм искания и воплощения в жизни истины. Не зря в народной педагогике утверждают, что худой мир лучше доброй ссоры, а война – это путь обмана. Наверное поэтому В. Гюго (1802–1885) писал, что побеждать – глупейшее занятие. Не победить, а убедить – вот что достойно славы.

И. С. Усенко

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Актуализация проблем образования, связанная с повышением статуса образования, приводит к необходимости процесса освоения образовательной технологии, приемов разработки образовательных программ. Эта необходимость объективно обусловлена. Эффективность образовательного процесса находится сегодня в прямой зависимости от умений каждого педагога определять актуальные для конкретного образовательного учреждения определенного временного отрезка задачи образования, прогнозировать результаты развития личности, проектировать образовательные ситуации, выстраивать их в той последовательности, которая приведет к желательным результатам, разрабатывать содержание образовательного процесса. Поэтому при организации самостоятельной работы студентов мы стремимся научить их ориентироваться на приоритетные образовательные ценности и анализ образовательного потенциала ближайшего социокультурного окружения, отбирать образовательные технологии в соответствии с поставленными целями и задачами, содержанием образовательного процесса, создавать условия для реализации образовательных программ.

Программирование и моделирование образовательного процесса рассмотрены нами как образовательные технологии, поскольку все участники образовательного процесса являются субъектами программирования и моделирования, то есть принимают самое непосредственное участие в создании, развитии и реализации программ и моделей образовательного процесса. Переходя к изложению сущности проектирования инновационной образовательной технологии, подчеркнем, что завершенность проектирования образовательной технологии не означает расписанной от начала и до конца последовательности действий педагогов и студентов. Завершенность такой технологии обосновывается тем, что в ней появляются пространства для самоопределения учащихся, открываются вопросы, требующие нахождения ответов в совместной деятельности, выявляются пространства, которые впоследствии будут заполнены творческим вкладом каждой личности из числа участвующих в ней студентов и педагогов.

Мы доводим до студентов, что сама технология представляет собой совокупность операций, производимых нужным способом в четкой последовательности, благодаря чему осуществляется процесс. Еще технологией

называют область теоретического знания, описывающего закономерности и правила построения наиболее типичных для человека процедур преобразующего взаимодействия с объектами различной природы. В этом же терминологическом ряду находится предметная область в системе образования, предназначенная вводить учащихся в нужное образовательное пространство, с помощью современных способов организации образовательной деятельности.

Поскольку в последние десятилетия технологический подход все более используется при организации образовательных процессов, обучение студентов к проектированию образовательной технологии является насущной потребностью. Общество стремительно изменяется и технологический подход отражает возрастающую потребность педагогического сообщества в надежных логических основаниях своего труда и осознанной, прогнозируемой деятельности, что показал в наши дни вынужденный переход на дистанционное обучение во всем мире.

Наша деятельность в университете устремлена на формирование готовности студентов на понимание природы образовательных технологий, акцентируется на изучении и использовании в педагогическом процессе различных средств, в первую очередь технических, а также на описании алгоритма обучающих процедур путем технологичного задания целей, программирования, последовательности, т.е. на внешней стороне педагогических процессов. В ходе углубления теории спектр технологической тематики разнообразился и включил в себя вопросы информационного взаимодействия, учебной коммуникации, влияния на этапность развития умственной деятельности и построения дидактического содержания, на разработку и реализацию проектов педагогических процессов и систем.

Технологию представляют как совокупность операций, осуществленных определенным способом в определенной последовательности, из которой складывается процесс. В то же время технологией принято называть область теоретического знания, описывающего закономерности и правила построения наиболее типичных для человека процедур преобразующего взаимодействия с объектами различной природы, а также предметную область в системе образования, призванную вводить учащихся в пространство современных способов организации различных технологических операций.

Такое сочетание, как *образовательные технологии* – термин синтетический. Мы позволяем студентам ознакомиться с перечнем технологий, используемых в образовании, при этом не соотносимых с каким-то конкретным предметом. В разных источниках обнаруживаются различные образовательные технологии: технологии обучения, воспитания, информационных, педагогических и т.п. В первом варианте обуславливается специфика организации конкретного вида педагогической деятельности (технология обучения, воспитания, управления). Во втором варианте предлагается увидеть особенности технологии, обусловленные особенностями отдельной дисциплины, отдельных сфер применения (информационные, коммуникативные,

педагогические, социальные технологии); степень активности субъектов образовательного процесса (интерактивные технологии); возможности новизны (инновационные технологии).

Для проектирования образовательной технологии мы учим студентов тому, что им следует:

- 1) осознавать возможность прогнозируемого получения результатов учебного труда;
- 2) выбирать способы педагогической деятельности;
- 3) обдумывать педагогические действия для придания им системности и цикличности;
- 4) стремиться выстраивать логическую последовательность педагогических действий для получения позитивных результатов в образовательном процессе;
- 5) производить учет возрастных и индивидуальных особенностей участников образовательного процесса;
- 6) отработать навыки управления педагогическими процессами на основе программирования.

Эффективность технологии как педагогической последовательности действий имеет специфические стратегические, логические, инструментальные основы. Их можно обозначить как технологичность или способность производить запланированные изменения.

Образовательная технология неизбежно представляет собой аналог информационного механизма человеческого индивидуума и организма на уровне определенных внутренних структур и свойств. Так, она может или опираться на линейное освоение содержания с задействованием левого полушария в деятельности (все виды пошаговой организации обучения), или использовать возможности латерального (параллельного) мышления (в случаях диалоговых форм обучения), или педагог будет актуализировать рефлексивные возможности человека, или обучение выстраивается на целостном восприятии информации путем ее проживания (варианты погружения, игрового обучения). Это позволяет сформулировать правило, уместное в рамках образовательной технологии: «То, что органично, то технологично».

Феномен образовательных технологий связан с обширным образовательным опытом человечества. Это длительный процесс, обусловленный тщательным отбором педагогических механизмов, прошедший длительный эксперимент во времени и пространстве, и является порождением совокупного педагогического опыта. Наиболее целесообразные и продуктивные системы действий, выверенные и осмысленные в опыте нескольких поколений, постепенно объективируются. Они приобретают безличный, инструментальный характер и могут воспроизводиться в деятельности любого профессионала при условии его соответствующей подготовки. Следует понимать, что для технологичной деятельности педагогу необходимо ясно представлять цель. Ее можно формулировать на языке динамики предмета преобразования и обозначать его свойства и характеристики, которые

хотелось бы педагогу развить, изменить, откорректировать, сконструировать. Образовательная технология связана с взаимодействием между людьми, которые автономны в своем развитии, поэтому нужно учитывать технологически возможный диапазон изменений, которые педагог может произвести в рамках своей компетенции.

Хо Сяюй

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ КИТАЯ

В основе богатых образных педагогических традиций Древнего Китая лежит опыт семейно-общественного воспитания, уходящего корнями в первобытную эпоху. Жизнь в любой семье протекала под знаком сложившихся веками обычаев и представлений.

В Древнем Китае семейное воспитание включало в себя формирование у детей мировоззрения и, прежде всего, нравственных основ жизни, передачу жизненного опыта родителей, а также навыков познания окружающего мира.

Любовь к учению, вежливость, уважение к старшим, почтение к родителям, которые проповедовал Конфуций, составили важную часть китайского менталитета, стали характерными чертами китайского народа. Конфуций и его последователи считали, что в первую очередь надо любить своих родственников, а потом уже всех остальных. Поэтому сыновняя почтительность и братская любовь рассматривались ими как важные составляющие понятия *гуманность*. Дети должны быть послушными и уважать родителей, младшие братья обязаны слушаться старших. Лишь примерный сын и брат могут быть хорошими подданными. В отношениях между друзьями важна прямота, честность и взаимопомощь. Тогда дружба облагораживает, помогает приобретать знания и нравственно совершенствоваться.

Для воспитания детей очень важно их окружение. Конфуций особенно подчеркивал важность знания ритуалов. Ритуалы являлись основой отношений между людьми той эпохи и определяли место человека в обществе и его поведение.

Одним из главных залогов успешного и правильного семейного воспитания являлись честные отношения между родителями и детьми: родители должны всегда сдерживать свои обещания, данные детям, об обмане не может быть и речи. Об этом написано во многих древних книгах. Подражая родителям, ребенок также начнет лгать, и отношения в семье испортятся.

В своей работе Сы Ма Гуан рекомендовал: «Если действительно любишь своих детей, не забудь воспитать их; слепая любовь ведет только к беде». Он также отмечал, что разумные родители любят детей в душе, но не показывают этого, воспитывают детей своим примером, а не насилием. Настоящая любовь не всегда имеет красивую форму. Родители должны воспитывать детей своим поведением, а не веселить их красивыми словами. Детей надо любить нежно, но воспитывать строго.

Можно сделать вывод, что в истории Китая обучение и воспитание детей составляли совокупность семейного и общественного. В Китае воспитателями являлись родители, старшее поколение семьи, причем в разных семьях воспитание отличалось индивидуальным своеобразием содержания и методов. Семейное воспитание в Китае основывалось на семейных правилах, напоминающих домостроевский уклад.

В настоящее время необходимо соединить семейное воспитание с современной политикой, экономикой и культурой, соединить весь ценный, накопленный веками опыт воспитания в семье, чтобы дети развивались всесторонне, гармонично, имели способности к саморазвитию, самосовершенствованию, а воспитание в семье перешло бы к идеальному и рациональному.

Н. В. Черникова

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В настоящее время перед учреждения высшего образования Республики Беларусь стоит вопрос о том, как организовать образовательный процесс, чтобы не только развить способности каждого студента, но и сформировать духовно богатую, свободную, творчески мыслящую личность. Актуализируется задача эстетического воспитания молодежи. Особое внимание уделяется проблеме формирования эстетической культуры студентов – будущих учителей. Не будучи эстетически воспитанным, вчерашний студент, придя в школу, не сможет быть носителем и транслятором культурных и общечеловеческих ценностей в ученической среде. В связи с этим возрос интерес к исследованиям проблематики образовательных процессов с точки зрения культуры.

На наш взгляд, важной методологической предпосылкой развития личности в современных условиях выступает культурологический подход к построению образовательного процесса учреждения высшего образования, когда эстетическое воспитание и формирование эстетической культуры студентов – будущих педагогов – представляет собой определенным образом организованную систему, которая измеряется ценностями культуры. Данный подход расширяет культурные основы содержания обучения и воспитания, предполагает творческую активность субъектов образовательного процесса. С позиции культурологического подхода образование предстает особой сферой содействия эстетическому развитию и саморазвитию личности в заданной культурной среде.

Анализ литературных источников дает основание утверждать, что реализация культурологического подхода в процессе формирования эстетической культуры студентов педагогических специальностей основывается на

ряде принципов. Среди них принцип дидактической культуросообразности, принцип создания единого культурно-образовательного пространства учебного заведения, принцип единства национальных и общечеловеческих ценностей эстетической культуры, принцип единства и гармонизации рационального и эмоционального.

Принцип дидактической культуросообразности предполагает при отборе содержания материала, фактов и событий культуры определять их ценностную значимость для формирования у студентов эстетических представлений, чувств, идеалов; прогнозировать опасность проникновения искаженных культурных воззрений; предусматривает возможность ознакомления студентов со способами защиты от культурной агрессии.

Принцип создания единого культурно-образовательного пространства учебного заведения основан на исторической традиции гармонизации взаимоотношений между участниками педагогического процесса; указывает на интеграцию учебного, воспитательного, научно-исследовательского процессов; нацеленность на личностно ориентированный тип образования, который создает реальные условия для развития студентов и полноценного удовлетворения их образовательных, духовных и культурных потребностей и запросов; создание условий для свободного выбора студентами способов самообразования, самореализации в культурно-образовательной среде, стимулирование потребности и способности к непрерывному образованию; организацию культурно-образовательного пространства учреждения высшего образования с целью формирования эстетической культуры будущих учителей.

Реализация принципа единства национальных и общечеловеческих ценностей эстетической культуры предполагает осуществление воспитания и обучения студентов на основе культурных и духовных традиций белорусского народа, приобщение к национальной и общечеловеческой культуре, народным традициям и обычаям, наследию предков; воспитание гражданина, способного жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности и гармонично сочетая их с национальными в своей жизни.

Принцип единства и гармонизации рационального и эмоционального факторов обосновывается тем, что постижение студентом широкого пласта культуры не может быть эффективным, если преподаватель обеспечивает преимущественно содержательно-смысловой контекст культурных ценностей, не заботясь об эмоционально-ценностном. Должна быть эмоциональная поддержка научной идеи или культурной ценности, ее эмоционально-образного представления; необходимо создавать эмоционально-ценностную атмосферу успешного сотрудничества, которое способствует снятию у студентов тревожности, угнетенного состояния в связи с трудностями и возможной неуспешностью.

Основой формирования эстетической культуры студентов – будущих педагогов – должно быть развитие личности в различных видах деятельности (учебно-познавательной, художественно-эстетической, трудовой, игровой, профессиональной), в которых формируется система ценностных отношений

на уровне современной культуры. Эстетически выразительными должны быть как аудиторные, так и внеаудиторные занятия, поскольку любая деятельность в культурной жизни оказывает эстетическое воздействие, формирует эстетическое сознание, эстетический вкус и идеалы личности, развивает его в эстетическом отношении. При условии организации аудиторных и внеаудиторных занятий, отвечающих требованиям педагогической этики и эстетики, появляется реальная возможность повышать уровень эстетической воспитанности студентов.

Таким образом, на основе культурологического подхода с целью формирования эстетической культуры студентов – будущих педагогов – преподаватель имеет возможность формировать у них способность решать различные типы учебно-познавательных задач эстетической направленности; распознавать и классифицировать различные явления и факты культуры; выявлять и сравнивать существенные общие и отличительные признаки социокультурных феноменов; выделять и описывать нравственные и эстетические составляющие в объектах культуры; строить оценочные шкалы и высказывать эстетические суждения.

И. М. Шутова

ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Умственный, в частности учебный, труд требует большого напряжения интеллектуальных и физических сил. Поэтому, наряду с оптимизацией содержания учебного материала и систематическим контролем результатов его усвоения, научный подход к организации образовательного процесса включает поиск способов и средств активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, рациональных приемов учебной работы.

Иными словами, целью системы обучения как деятельности является перевод личности из определенного состояния к максимальному уровню обученности на основе создания соответствующих для этого условий обучения (А. Л. Бердичевский, 1989).

Иностранный язык как учебная дисциплина предполагает преодоление диспропорции в овладении отдельными видами речевой деятельности за счет одинаково требовательного отношения к ним, как отмечают М. А. Ариян, И. М. Берман, И. Л. Бим, В. А. Бухбиндер, Н. И. Гез, Т. П. Леонтьева, А. Н. Шамов, С. Ф. Шатилов и др. Решая задачи образовательного процесса, обучающий с помощью специфических средств иностранного языка последовательно соединяет задачи обучения, воспитания и всестороннего развития личности, усиливает индивидуализацию, использует эффективные средства обучения, организует фронтальные, индивидуальные, парные и групповые формы работы, сочетает работу над языковым материалом с работой

по развитию основных видов речевой деятельности. Неотъемлемой частью занятий является иноязычная среда. Этими и другими частно-методическими требованиями к деятельности обучающегося обусловлена необходимость большого количества тренировочных упражнений с использованием информационно-коммуникационных технологий, что неизбежно ведет к утомляемости обучающихся.

Поиск экономичных и эффективных путей овладения иностранным языком приобретает особую значимость в условиях языкового факультета, где усвоение приемов учебной работы и активизации внимания, познавательной (мыслительной) деятельности – часть профессионально-педагогической подготовки обучающихся.

Перестройка внимания обучающихся в системе «перерыв (перемена) – занятие» сопряжена с включением их в новую психологическую ситуацию (Р. А. Низамов, И. В. Страхов и др.). Энергичное начало работы, напоминание основных вопросов предыдущего занятия, подчеркивание значения темы для будущей деятельности, практики будут хорошими общедидактическими приемами организации познавательной активности обучающихся во вводной части. Умеренная эмоциональность субъекта, предлагающего учебную информацию, должна сопровождаться соответствующими установками (будем работать, думать, это интересно, надо знать, а знаете ли вы и т.д.), в противном случае имеет место лишь позитивное влияние на общее эмоциональное состояние слушателей (Н. С. Вислобокова, 2006).

Чередование видов деятельности (чтение, письмо, вопросно-ответная работа и т.д.), методов иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала, упражнений разного уровня сложности, рациональное сочетание форм работы, использование электронной обучающей среды в соответствии с нормами гигиены умственного труда, разрядка (например, физкультмомент) предупреждают перегрузку обучающихся, помогают поддерживать на высоком уровне их познавательный интерес и мотивацию.

Основой и механизмом коммуникативного иноязычного образования выступает общение, осуществление иноязычной речевой деятельности. Обучающий формирует коммуникативно-познавательную потребность в выражении или приеме нужной, интересной, значимой для обучающихся мысли средствами изучаемого иностранного языка (И. А. Зимняя, Е. И. Пассов и др.). Поэтому задания и вопросы, стимулирующие их речевую активность, продуманы и тщательно сформулированы. В частности, при овладении устной речью обучающий, исходя из круга интересов обучающихся (!), предлагает для обсуждения событие, которое их заинтересует. Вводимое вербальным или графическим путем с помощью, например, текстов и рисунков содержание соответствует системе потребностей обучающихся, способно вызвать оценочное (положительное или отрицательное) отношение к выраженным в нем фактам, явлениям и событиям (А. А. Алхазисвили). Часть содержания может быть словесно (графически) не выражена и лишь подразумеваться, на основе чего и создаются естественные ситуации обще-

ния. «Провоцирующими» вопросами обучающий побуждает выразить свое отношение к содержанию текста или рисунка. Как подчеркивает И. А. Зимняя, формирование познавательно-коммуникативной потребности выступает лишь одним из сложной совокупности факторов-побудителей деятельности, куда входят также чувства, мотивы, нормы, притязания. Обучающий обязан создать на занятии комфортную в эмоциональном плане обстановку, выразить, «сыграть» заинтересованность в предмете беседы, уместно пользоваться своим авторитетом.

Сложно переоценить значение экономной речи обучающего, когда жесты, мимика, условный знак предотвращают потери времени, освобождают занятие от так называемой словесной шелухи (Р. Л. Златогорская). Продумать свое речевое поведение и спрогнозировать реакцию обучающихся – значит способствовать устранению специфической трудности обучения иностранному языку, где приходится побуждать обучающегося «говорить на интересную ему тему нужными нам словами» (Н. И. Жинкин).

Неотъемлемой частью практических занятий являются текущее повторение и текущий контроль. На занятиях по иностранному языку выделим обучающий контроль, т.е. контроль как способ обучения. Провести обучающий контроль – значит побудить обучающихся произвести определенное речевое действие, оценить качества этого действия и реализовать результаты оценки для совершенствования обучающихся в владении языком (М. К. Бородулина, Р. Л. Златогорская, Е. И. Пассов, И. Д. Салистра и др.). Чтобы контроль и оценка выполняли свои основные функции, система учета, контроля, регулирования и текущего реагирования на условия и результативность учебного процесса (К. Б. Есипович, 1988) должна быть заранее спланирована. Выполненное дома упражнение начинает собой цикл более сложных работ с использованием разных видов самоконтроля. Для проверки подбираются упражнения, аналогичные домашним по способу и форме выполнения, но новые по содержанию. Опрос на оценку следует начинать после соответствующего повторения изученного. Многократное возвращение к пройденному целесообразно еще и потому, что позволяет осуществить его рассредоточенное повторение. Перевод информации с уровня кратковременной на уровень долговременной памяти, к которым иностранный язык предъявляет высокие требования, имеет важное значение при усвоении большого объема языкового материала.

Задачей обучающего является рекомендация наиболее рациональных способов самостоятельной проработки материала (своевременное повторение, чередование способов проработки в сочетании с активной мнемической деятельностью, выявление в материале связей и закономерностей, установление ассоциаций и т.д.). Овладение иностранным языком предъявляет большие требования также и к организации внимания и воли обучающихся (Э. Г. Добронеевская, И. В. Карпов и др.). Прибегая к самоконтролю, необходимо добиваться «думающего припоминания» (П. П. Блонский), тесного соучастия произвольного и произвольного запоминания, осмысленно-

логического воспроизведения при помощи косвенных опор или поддержек. Продуктивность запоминания повышается, если чередовать заучивание с запоминанием материала, не сходного по содержанию с первоначально запоминаемым, либо с отдыхом или деятельностью, не требующей значительного умственного напряжения (А. А. Смирнов). Таким образом можно избежать действия ретроактивного и проактивного торможений, когда имеет место «вредное» влияние умственной деятельности, осуществлявшейся до заучивания или следующей за ним. Согласно так называемому принципу края запоминаемый материал должен быть разнороден, в середину его помещают то, что привлекает внимание и пробуждает эмоции, так как начальные и конечные звенья заучиваемого сохраняются в памяти лучше. Этот прием вполне уместен и в условиях аудиторных занятий.

Е. А. Юркевич

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ-СИРОТ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Республике Беларусь сложился механизм формирования и реализации государственной социальной политики в области защиты прав и интересов детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей. Усилия общества и государства направлены на обеспечение максимально благоприятных условий воспитания и обучения сирот, постоянно предпринимаются шаги по усилению мер по охране законных прав и интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Прежде всего, акцент делается на развитие семейных форм жизнеустройства, права на образование; права на жилище; права на труд и занятость и иные гарантии мер, направленных на материальное обеспечение. Однако все разнообразие существующих форм государственно-правовой и общественной помощи направлены, в первую очередь, на удовлетворение жизненно важных потребностей детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей.

Анализ сегодняшнего состояния детства в белорусском обществе показывает, что комплекс проблем у детей, воспитывающихся в детских интернатных учреждениях и на семейных формах устройства (опекунские, приемные семьи), который сопровождает их и в профессиональном образовании, и в дальнейшем, способствует стойкому проявлению у детей данной категории социальной неустойчивости и тревожности.

Многие исследователи отмечают, что период получения образования в учреждении высшего образования является решающим периодом становления личности, так как происходящие за годы учебы важные события и решения, к которым приходит каждый студент, оказывают заметное влияние на его жизнь и дальнейшую трудовую деятельность. Поэтому существующая необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной

среде может сопровождаться рядом негативных переживаний. Особенно это видно на примере студентов из числа детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей. Недостаточность социального опыта выраженная в неумении справляться с новой адаптационной ситуацией, ряд проблем социального, педагогического, психологического, правового характера, способствует постоянному переживанию данной категорией студентов эмоционального дискомфорта. Поэтому, поступая вне конкурса в учреждения высшего образования, многие студенты-сироты не всегда могут успешно адаптироваться к новым условиям, не в состоянии решать самостоятельно проблемы, с которыми приходится сталкиваться во время обучения в учреждении высшего образования. По этой причине многие студенты уже в первый год обучения не справляются с трудностями и как результат, многие из таких студентов в итоге не получают высшего образования.

Что необходимо сделать по решению данной проблемы? Очевидно одно, это создание социально-педагогических условий, необходимых, с одной стороны, для получения в соответствии с ожидаемыми результатами определенного уровня удовлетворения запросов студентов-сирот в период получения образования в учреждении высшего образования, с другой стороны потребностей государства и общества в формировании разносторонне развитой личности, подготовке квалифицированных кадров.

Надо подчеркнуть, что актуальной задачей современного высшего образования должно становится не только обеспечение разностороннего развития личности студентов-сирот и их профессиональная подготовка, но и создание условий для накопления социального опыта, их полноценное включение в жизнь общества.

Таким образом, социально-педагогические условия, создаваемые в учреждениях высшего образования, должны обеспечить адаптацию студентов-сирот в период получения образования к изменяющимся условиям образовательной среды, реализацию их личностного потенциала, в соответствии с существующими нормами, традициями высшей школы, направляя их потенциал на саморазвитие и самопомощь, переместив ожидания с государства как субъекта активности (действия) на самого себя.

Крайне важно, чтобы специалисты умели видеть наличие возникающих трудностей у студентов-сирот и могли своевременно снизить остроту этой проблемы. Важным представляется также постоянный поиск все более эффективных организационных форм и мероприятий, стимулирующих развитие воспитательного потенциала учреждения высшего образования, отвечающего требованиям гуманно-личностной, социально-педагогической деятельности в условиях взаимодействия всех субъектов образования. Для этого к решению проблем студентов-сирот должны подключаться не только специалисты СППС, но и многие педагогические работники (профессорско-преподавательский состав, кураторы, воспитатели), которые должны знать не только специфику социально-педагогических проблем данной категории студентов, но и обладать определенными профессионально-личностными качествами, высоким уровнем педагогической компетентности, быть специально подготовленными к такой деятельности.

Последнее, что хотелось бы отметить, это то, что складывающиеся отношения между учреждениями высшего образования и данной категорией студентов должны иметь двунаправленный характер, так как обе стороны заинтересованы в конечном результате: учреждение высшего образования должно обеспечить социально-педагогические условия, необходимые для результативной адаптации студентов-сирот к постоянно меняющейся университетской среде, которые будут способствовать формированию социально-личностных компетенций у данной категории студентов, а студенты-сироты должны использовать преобразующий воспитательный потенциал учреждения высшего образования, который позволит им самостоятельно решать свои социальные и личностные проблемы не только на этапе получения образования в учреждении высшего образования, но и в дальнейшей жизни.

О. В. Янчукович

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ФАСИЛИТАТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предназначение университета составляет единство целей: обучение специальным профессиям, исследование, образование (воспитание) личности. Сразу подчеркнем: ограниченная цель отвергает саму «классическую идею университета», обоснованную мыслью Дж. Г. Ньюмена, М. Шелера, К. Ясперса.

По определению, университет призван объединить людей, стремящихся к духовности и познанию истины. И если он хочет представлять собой «universitas» (от лат. – совокупность, целое; вселенная, совокупность вещей), то он должен жить, как справедливо заметил К. Ясперс, в духовном беспокойстве *sapere aude* (от лат. – осмелюсь быть мудрым). Без приобщения студентов к духовным ценностям бытия, формирования у них ясной картины мира и ответственности за себя и свое развитие, без создания всех условий для актуализации творческого потенциала их личности, образовательный процесс выглядит неполным.

Университет приближается к реализации своего предназначения благодаря преподавателям, призванным в него. Благодаря преподавателям, которые способны оказывать влияния на студентов в качестве «личностного образца образованности» (М. Шелер). Если говорить о личности такого преподавателя, можно предположить в нем серьезное отношение к делу образования и интеллектуальную совесть. Думается, что он совершенно захвачен своими исследованиями и потому не ограничивает процесс обучения простой передачей учебного материала и изложением готовых фактов и истин, знакомит не с «мертвым результатом знаний», а с «духом наук» (К. Ясперс). Поскольку он способен извлекать знание из терминологий, излагать мысль ясно и кратко, искусно задавать вопросы, процесс обучения

становится для студентов «процессом исследования и открытия истины», что, вне сомнения, дает возможность испытать «восторг личной интеллектуальной продуктивности» (Дж. Дьюи).

Духовная деятельность (познавательная, научно-исследовательская) неразрывна с самоактуализацией. Проявление этого процесса можно заметить во взаимоотношениях личности с миром. Если личность интегрирована, цельна, едина, если она гармонично реализует все заложенное в ней, тогда ее самовыражение, взаимоотношения с миром будут полными, своеобразными и идиосинкретичными, живыми и творческими, в них не будет следа скованности, конвенциональности, искусственности, они будут честными и неподдельными (А. Маслоу)

Реализующий себя в полноте своего личностного потенциала преподаватель пробуждает подобные импульсы у своих студентов. Можно сделать допущение, что в образовательном процессе устанавливаются «помогающие отношения» (К. Роджерс), гуманистические по сути и диалогические по форме. Преподаватель демонстрирует готовность к безусловному принятию студента, активному выражению ему доверия и уверенности в его человеческих возможностях. Он понимает: если воспринимать личность как что-то фиксированное, уже диагностированное и классифицированное, уже сформированное в прошлом, то это ограничивает возможности ее развития. Если же принимать человека как находящегося в процессе становления, это усиливает, способствует реализации его потенциальных возможностей. Поэтому в помогающих отношениях у студента изменяется самовосприятие в сторону более тонкого понимания себя, он становится более уверенным в себе, лучше себя контролирует и в силу этого становится все более похожим на того человека, каким он хотел бы быть. Преподаватель, по сути, становится фасилитаром.

ПСИХОЛОГИЯ

А. Э. Богданович

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Владение иностранным языком подразумевает отдельное функционирование знаковых систем родного и иностранного языков в сознании человека. В случае недостаточного владения английским языком выражение мысли затрудняется по причине нехватки лексико-грамматических средств и говорящий вынужден эпизодически «заимствовать» недостающие элементы из родного языка. Типичной ошибкой являются попытки перенесения упроченных грамматических реалий родного языка на иностранный.

Проблема качественного усвоения временных форм глагола в английском языке представлена довольно остро в современном образовательном процессе. Специфика отражения временных характеристик носителями английского языка зачастую вызывает значительные затруднения у людей, овладевающих системой грамматических времен английского языка. Важным является и учет индивидуальных особенностей протекания мыслительного процесса. Ярким примером может послужить явление, когда один и тот же объясняемый преподавателем в лекционной аудитории материал находит различный отклик: некоторые студенты буквально «схватывают» суть «на лету», другим же требуется некоторое время, чтобы осмыслить сказанное, а некоторые и вовсе испытывают затруднения с пониманием информации из-за высокой скорости ее предъявления.

В качестве независимой переменной выступили лексические единицы, расположенные в случайном порядке, из которых следовало составить предложения, употребляя при этом адекватные временные формы англоязычного глагола, принимая во внимание временной указатель, приведенный в скобках. Время для выполнения задания было ограничено и рассчитано на средний темп называния. Исследование речевых реакций участников позволило обратить внимание на затруднения в процессе выбора адекватных временных форм англоязычного глагола и отражения мысли в иноязычной речи.

Явление «универсальности» наблюдалось и в процессе употребления временной формой Future Perfect. Поскольку в русском языке в данном случае употребляется будущее время, испытуемые стремились к экономии энергетических ресурсов, употребляя простое будущее время – Future Simple, например, содержание слайда: *Bring...newspaper...postman [tomorrow by 5 o'clock]* ‘Приносить...газета...почтальон [завтра к 5 часам]’ было названо как *The postman will bring the newspaper* вместо *The postman will have brought the newspaper*. Оба варианта одинаково переводятся на русский язык ‘Почтальон

принесет газету», однако в английском языке использованная временная форма подчеркивает процесс завершенности действия к определенному моменту в будущем времени.

Между тем Г. О. Москаленко обращает внимание на то, что глагол является самой богатой частью речи ввиду наличия многообразия его лексических значений и грамматических категорий, а также больших синтаксических возможностей. В то же время автор подчеркивает, что наряду с представленными характеристиками глагол следует рассматривать как емкую и достаточно сложную часть речи как в русском, так и в английском языках.

Интересно было проследить за ходом рассуждений одной из испытуемой в процессе выполнения задания. В процессе личной беседы с экспериментатором она описала процесс составления предложений следующим образом: «Я прочитала про себя содержимое слайда: *play...violin...boy [yesterday]* (Играть...скрипка...мальчик [вчера]). Я никак не могла вспомнить, что такое *violin*. Тем не менее, мне был хорошо знаком временной маркер *yesterday*, поэтому я составила предложение *the boy played*, не указав при этом, во что конкретно играл мальчик. Дальше слайды менялись друг за другом, но я многократно прокручивала в голове слово *violin*, так как мне казалось, что я знаю это слово. В результате все последующие слайды я удерживала в голове образ мальчика, который на чем-то играет, и, как оказалось, чрезмерно сосредоточилась на данной ситуации». Анализ речевых реакций установил, что испытуемая не употребила ни одной адекватной формы после предъявления 63 % задания, зачастую либо отказываясь от называния, либо называя лишь субъект или объект действия; лишь в двух случаях два компонента: предикат и объект: *switch on the laptop* «включать ноутбук», а также субъект и предикат в качестве реакции на сотый слайд: *The girl is picturing*, где от слова *картина* «picture» образован неадекватный предикат.

Нарушение концентрации внимания проявилось в снижении активности при составлении англоязычных фраз, которое наблюдалось уже после предъявления 50 % материала. Испытуемый вначале начинал игнорировать предъявленный временной маркер, а затем и вовсе уклонялся от называния. «Упрощение» выбора выражалось в нарушении инструкции: вместо связной фразы студент называл лишь временную форму либо не принимал во внимание использование во фразах служебных слов – артиклей и предлогов.

Отвлечение от предъявляемого материала проявилось при выборе временных форм в активных и пассивных конструкциях, когда испытуемый составлял утвердительные предложения вместо пассивных. Несмотря на то, что предлог *by*, выделенный в начале набора слов жирным шрифтом, указывал на пассивный характер действия, студенты рассматривали *by* как составную часть субъекта либо предиката, пытались видоизменить данный предлог, однако чаще всего пропускали его при составлении фразы.

Таким образом, использование вербальных стимулов позволяет не только диагностировать степень усвоения временных форм англоязычного глагола, но и принять во внимание индивидуальные качественно-количественные показатели речи.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО МОЛОДЕЖНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ

За последние несколько лет можно было наблюдать стремительный рост движения в защиту окружающей среды среди молодежи.

Стоит отметить, что по своей сущности оно значительно отличается от «зеленых» движений прошлого века, изначально сформировавшихся в 1970-х годах и часто носившее радикальные формы. В тот период действовали гражданские инициативные группы против вырубки лесов, строительства атомных станций, т.е. движение было направлено на практическое решение локальных проблем и представляло собой демонстрации, блокады дорог и объектов; происходили столкновения с полицией.

Вскоре локальные движения перерастают в региональные и национальные объединения гражданских инициатив в области защиты окружающей среды. В это же время возникают международные организации экологического профиля, например, «Гринпис»; в 1990-е годы формируются «зеленые» партии в государствах бывшего СССР и Восточной Европы. В странах Западной Европы такие партии регулярно проводят своих кандидатов в парламенты.

Казалось бы, экологическое движение приобрело свои институты и таким образом достигло наивысшего уровня развития. Многие вопросы защиты окружающей среды нашли воплощение в законодательстве и иных решениях на государственном уровне. Кроме того, на западе постепенно сформировалась экологическая культура: сортировка мусора, выбор экологических способов передвижения, продуктов питания и т.п. Таким образом, экологические принципы укоренились как на макроуровне (отдельных государств и Евросоюза в целом), так и на микроуровне – в ежедневной практике индивида.

Поэтому еще лет десять назад мы не могли наблюдать столь массового движения в защиту окружающей среды в Западной Европе. Среди событий заметными были лишь единичные локальные протесты, например, против захоронения радиоактивных отходов, при этом возраст участников в среднем был от сорока лет и выше. Отметилось также движение «Клоуны за экологию», носящее скорее развлекательно-пропагандистский характер.

Почему же экологическое движение вновь обрело популярность и именно среди молодежи? Рассмотрим некоторые факторы, в том числе психологические.

Как известно, для подросткового возраста характерен протест против существующих норм и порядков. Он может проявляться во внешнем виде, поведении, интересе к отдельным направлениям музыки и т.п. При этом сегодня, когда возможности современной молодежи расширяются, и многие ограничения, имевшие место в прошлом, снимаются, протест молодежи приобретает менее радикальные формы.

Одной из таких допустимых – и в некотором смысле поощряемых форм протеста – и является молодежное экологическое движение, родоначальницей и символом которого является школьница из Швеции Грета Тунберг.

Марши-митинги с ее участием собирают тысячи подростков в различных странах Западной Европы. Вдохновляясь примером Греты, подростки выступают с требованием к власти имущим защитить нашу планету, ведь им, молодым, придется жить с тем «наследием», которое оставили для них предыдущие поколения. Своим главным методом это молодежное движение считает влияние на политиков, ответственных за принятие решений в области защиты окружающей среды. «Вот моя идея: мы будем наблюдать за вами», – обратилась Грета к мировым лидерами на саммите ООН.

Рассмотрим данный феномен поближе. В целом, его идеология юных экологов действительно зиждется на общих принципах экологических движений: устойчивое развитие, справедливость, социальная ответственность, демократический процесс принятия решений. Однако возникает вопрос о глубине понимания молодыми активистами данных вопросов. Критикуя «Зеленую сделку» Евросоюза во время своего выступления в Европарламенте или рассуждая о политике сокращения выбросов на Саммите ООН по мерам в области изменения климата, Грета даже не попыталась предоставить свое видение, как необходимо действовать дальше.

Значит, движение Греты и ее последователей не имеет, да и не может иметь, под собой основательного научно-практического фундамента. Эмоции – это основной инструмент, применяемый «девочкой, которая пристыдила весь мир», и ее последователями. С психологической точки зрения это естественно, так как подросткам характерна чрезмерная эмоциональность. Она присутствует в каждой речи Греты и всегда отмечается как ее сторонниками, так и противниками. «Это все ненормально. Я вообще не должна здесь находиться. Мне следовало бы вернуться в школу по другую сторону океана. И все же вы все надеетесь на нас, молодежь. Да как вы смеете!» – начала свою речь Грета на вышеупомянутом Саммите ООН.

Значит, современное молодежное экологическое движение не только критикует существующий строй, но и считает себя единственным способным его изменить. Такое стремление к глобальным изменениям также является типичной чертой подростковой психологии. «Спасите планету!» гласят плакаты молодых демонстрантов, но, опять же, ничего более конкретного не предлагается.

Таким образом, современное молодежное экологическое движение в Западной Европе активно, многочисленно и эмоционально окрашено. Это возможность самовыражения для подростков, которое, в отличие от многих молодежных движений прошлого, является социально приемлемым и не только не запрещается, но и поощряется властями. Ведь несложно понять, что за юными активистами стоят и взрослые: несовершеннолетняя Грета Тунберг вряд ли самостоятельно организовала посещение международных организаций, марши в разных городах Европы.

Казалось бы, всех удовлетворяет такое состояние дел: молодежь протестует, но в узаконенных рамках. Однако со временем, получив опыт политической борьбы, часть подростков может радикализироваться и превратиться в настоящую социально-политическую силу.

СТРАТЕГИИ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ С РАЗНОЙ УСПЕШНОСТЬЮ УЧЕНИЯ

Высшее образование в Республике Беларусь становится все более массовым. Многие наши современные университеты сталкиваются с ситуацией существенного роста проходных баллов на бюджетную форму получения образования и большим разрывом в уровне подготовленности студентов платной и бюджетной форм. Безусловно, эта тенденция касается и высшего лингвистического образования. Практика комплектования студенческих групп на основе результатов ЦТ по языковым дисциплинам способствует тому, что студенты оказываются в объединениях, относительно однородных по уровню обученности, а преподаватели имеют возможность ориентироваться не на некоего абстрактного «среднего» студента, а на реальный исходный уровень подготовки обучающихся. Тем не менее в этих достаточно однородных группах начинается своеобразное «расслоение» студентов по уровню текущей и итоговой успеваемости. При анализе причин такого положения на первый план выходят проблемы способностей, а также мотивации и саморегуляции учебно-познавательной деятельности студентов. Важно понимать, что развивающий потенциал учебной деятельности также используется неодинаково. «Развивающая роль учебной деятельности особенно ярко проявляется в том, что она создает условия для возникновения и становления основных способов воспроизводящей деятельности – “умения учиться” и умения мыслить самостоятельно. Тем самым на когнитивном уровне формируются основы теоретического отношения к действительности – потребность в поиске и усвоении понятийных знаний, а на личностном уровне происходит становление и развитие способности к самостоятельности, самодеятельности, самообразованию» (Костромина, Дворникова, 2007). Результатом интеграции когнитивных, метакогнитивных и личностных ресурсов обучающегося, которые может реально наблюдать преподаватель в аудитории и при определенных условиях осознавать сам студент, становятся стратегии мышления/обучения.

Современный словарь иностранных слов определяет *стратегию* как «искусство планирования... основанное на правильных, далеко идущих прогнозах». Стратегии мышления/обучения (или когнитивные стратегии) Ги Лефрансуа описывает как инструменты переработки информации (Лефрансуа, 2007). С. Н. Костромина отмечает, что стратегии включают устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом (Костромина, 2020). Учебные стратегии обычно не планируются обучающимся во всех деталях, а формируются в реальной учебно-познавательной деятельности. Другими словами, стратегия может складываться и варьироваться по ходу деятельности, сохраняя при этом целенаправленность. Теория стратегий утверждает, что, при прочих равных условиях, успешность можно объяснить тем, что обучающиеся осознанно и неосознанно применяют стратегии, которые различаются по степени оптимальности и эффективности.

Среди наиболее значимых факторов усвоения второго языка выделяют вербальный интеллект и рабочую память. Многие специалисты объясняют индивидуальные различия в усвоении второго языка успешностью применения вербальных мыслительных операций – анализа, синтеза, вербальных аналогий (Гаврилова, 2015).

Вербальный интеллект как форму организации ментального опыта субъекта, как интегрированную структуру ментальных репрезентаций рассматривает А. П. Лобанов (Лобанов, 2010). Он разработал методику «Ведущий способ группировки». Эта экспериментальная методика привлекла нас рядом важных аспектов. Во-первых, в качестве стимульного материала в ней используются понятия. Во-вторых, она базируется на аудиальном способе предъявления слов, которые подлежат запоминанию. Количество таких слов от 18 до 27 (в зависимости от варианта методики) значительно превышает объем кратковременной памяти. В-третьих, установка на запоминание и последующее воспроизведение материала сопровождается необычной инструкцией: после прослушивания списка нужно молча отдохнуть 2 минуты, а затем записывать слова, объединяя их по три (что требует развитого внутреннего плана действий, умения ориентироваться на несколько условий одновременно). В-четвертых, критерий объединения слов в триады студенты также должны найти или выработать самостоятельно. При этом существует два нормативных, релевантных задаче способа структурирования материала: ассоциативный (связь по смежности, например: *яблоко, яблоня, сад*) и понятийный (отнесение к одному классу, например: *лес, сад, парк*). Создание групп слов по ассоциативному признаку – показатель продуктивности конкретного или практического интеллекта, понятийных группировок – абстрактного или теоретического. Если слово было использовано, его уже нельзя записать в другую триаду в рамках одной серии, так что приходится делать выбор. Материал методики диктуется 5 раз. После каждого предъявления студенты за две минуты должны записать все триады, которые они запомнили и убрать из поля зрения листочки с записями. Триады, неполные или отличающиеся от нормативных, не учитываются. Таким образом, методика объединяет два ведущих фактора успешного усвоения иностранного языка (вербальный интеллект и рабочую память) и моделирует процесс сложной интеллектуальной деятельности субъекта, связанной с выработкой стратегии мышления/запоминания.

В данной статье представлены результаты исследования, проведенного на родном языке на выборке студентов-лингвистов 1 курса в количестве 55 человек. В выборку вошли студенты трех групп, различающихся по уровню владения иностранным языком. Первая группа – студенты платной формы получения образования с уровнем владения иностранным языком ниже среднего уровня в количестве 15 человек. Вторая группа из 20 человек – это студенты-лингвисты со средним уровнем, в которую входят обучающиеся как бюджетной, так и платной форм получения образования. Третья группа состоит из 20 студентов бюджетной формы, владеющих иностранным языком на достаточно высоком уровне.

Воспроизвести не просто длинный ряд слов, а упорядочить эти слова в соответствии с самостоятельно выработанным критерием (который, к тому же, должен быть релевантным задаче) после однократного кратковременного предъявления – очень сложная задача. Однако во всех группах не менее 60 % испытуемых смогли представить хотя бы одну тройку слов, сгруппированных по ассоциативному или понятийному признаку. Различия между группами с разными уровнями подготовки по иностранному языку проявились уже в самом начале эксперимента. В первой группе (при уровне ниже среднего) были записаны только ассоциативные триады. Во второй и третьей – и ассоциативные, и понятийные (с небольшим преобладанием понятийных). Таким образом, в группе с уровнем иноязычной подготовки ниже среднего студенты выявили только один исходный принцип объединения слов, опираясь на конкретный интеллект; в группах со средним и высоким уровнями наблюдается обнаружение и применение студентами и ассоциативного, и понятийного способов. Максимальное количество воспроизведенных триад в первой группе у одного студента – 3 (все ассоциативные), во второй – тоже 3 (2 ассоциативных, одна понятийная), а в третьей группе – 5 (все ассоциативные).

По результатам выполнения всех экспериментальных серий было выявлено, что среднее значение по конкретному вербальному интеллекту в первой группе составляет 5,5, а по абстрактному – 0,65. Во второй группе – 3,5 и 3,65 соответственно. В третьей – 5,5 и 5,6. По данным математической обработки можно заключить, что статистически достоверные различия между группами с разным уровнем успешности по иностранному языку наблюдаются по уровню вербального абстрактного интеллекта (с вероятностью ошибки $p < 0,01$). Ярко выраженное преобладание стратегий конкретного интеллекта в группах с уровнем освоения иностранного языка ниже среднего показывает, что на первых порах наиболее подходящим для них является обучение на основе конкретного опыта, применение игр и коммуникативных ситуаций. С другой стороны, их учебная успешность страдает из-за неумения вырабатывать и применять стратегии, свойственные абстрактному интеллекту. Таким образом, именно эта группа студентов остро нуждается в специальной работе по развитию основ теоретического мышления и стратегий запоминания.

Е. О. Ганзеева

ОСОБЕННОСТИ УСТНОРЕЧЕВОГО ВОСПРИЯТИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ РАДИООБМЕНА

Фразеология радиообмена (ФРО) – это специализированная подкатегория авиационного языка, которая охватывает ограниченное число ситуаций использования языковых средств представителями лишь двух авиационных профессий – диспетчеров управления воздушным движением и членов летных экипажей. Характерной чертой ФРО является использование «нестандартных» языковых форм и высокоспециализированной лексики, утверж-

денных Международной организацией гражданской авиации (ИКАО) для ведения радиотелефонной связи на английском языке, и который трудно или невозможно понять тем, кто не принадлежит к специализированному сообществу пользователей. Основными характеристиками авиационной радиотелефонной связи являются:

- четкость, логичность, конкретность, точность и однозначность в передаче информации, что связано с временными ограничениями, накладываемыми не только на продуцирование речи, но и на восприятие ее слушателем. Говорящий, понимая это, старается использовать дополнительные средства, такие как интонация и просодика, позволяющие ему интонационно выделить информативно значимые элементы речевого сообщения, обратить внимание слушателя на нужные смысловые участки;

- фрагментарность и эллиптичность за счет использования грамматических имплицитностей с целью уплотнения информационного потока, снижения его емкости и повышения информативности, например *start-up approved at 25* (*запуск двигателей разрешен в 25 минут текущего часа*);

- отсутствие визуального/кинетического канала восприятия, что предопределяет повышенную зависимость понимания сообщения адресатом от четкой и правильной речи, поскольку в контексте авиационной связи нельзя воспользоваться такими привычными невербальными средствами общения, как жесты, позы, взгляд и т.п.;

- разделенность говорящих в пространстве и вытекающее из этого отсутствие общих точек отсчета, предполагающие, что для достижения взаимопонимания приходится обмениваться значительно большим объемом информации;

- единовременная передача сообщений только одним из говорящих, означающая, что участники радиообмена не в состоянии делать реплики или комментарии, чтобы эффективно контролировать взаимопонимание;

- плохие акустические условия вследствие узкого частотного диапазона канала связи, затрудняющего восприятие некоторых звуков (к примеру, [s] и [f]), и таких фоновых шумов, как импульсные помехи электростатического происхождения или рабочие шумы в кабине экипажа.

Как же протекает процесс понимания ФРО в условиях жесткого лимита времени, отводимого для ее рецепции и обработки? Если при восприятии речевых продуктов, не относящихся к авиационной сфере, процесс понимания характеризуется автоматичностью действий, направленностью ментальных процедур на освоение содержания по крупным смысловым блокам и свернутостью, то при восприятии авиационной фразеологии участникам речевого акта приходится работать в очень напряженном режиме, а поэтому на передний план выдвигается анализирующая часть механизма переработки содержания. Это проявляется в том, что вместо мгновенного комплексного восприятия содержания речевого сообщения актуализируются расчлененные во времени действия, направленные на восприятие отдельных сторон организации содержания информации речевого сообщения, к которым относятся

термины, терминосочетания, первостепенная информация (цифровые значения скорости, набор высоты, снижение, удаленность и т.д.). Таким образом, в процессе понимания ФРО в сферу актуального осознания попадает вся информация, содержащаяся в звуковом файле. При этом сам процесс понимания характеризуется высоким уровнем аналитичности и расчлененности, степень которых изменяется лишь в зависимости от конкретных условий и новизны полученной информации. Уровень новизны в переговорах «воздух – земля» меняется в зависимости от параметра: знакомая, частично-знакомая, незнакомая информация. При восприятии знакомой информации роль перцептивного компонента снижается до минимума: слушатель выхватывает из речевого потока только один или несколько самых важных признаков, а вся остальная информация привносится в ментальную порождаемую смысловую схему в виде активной репрезентации.

Подобное снижение роли перцептивного информационного компонента и повышение роли когнитивного компонента свидетельствуют об усилении степени автоматизации восприятия и понимания устноречевого высказывания, при которых реципиент начинает работать в режиме поиска и опознания только опорных ключевых слов, отбрасывая при этом все другие языковые структуры, субъективно воспринимаемые им как «несущественные» для исходного речевого сообщения.

В отличие от «несущественной» или уже известной информации, новая информация требует иных способов обработки. Контактируя с новыми языковыми понятиями, являющимися носителями такой информации, и прогнозируя их потенциальную значимость для воспринимаемого сообщения, реципиент пытается выделить максимальное количество признаков этих единиц путем задействования всех возможных контекстуальных связей. Чем выше степень новизны воспринимаемых речевых единиц, тем выше уровень, на котором они обрабатываются.

Еще одной особенностью восприятия ФРО является тот факт, что при восприятии устноречевого высказывания авиационные специалисты апеллируют не к индивидуальному опыту, а к общим понятийно-терминологическим структурам в авиационной отрасли целом.

Таким образом, восприятие и понимание ФРО включают два основных процесса: разделение информационных потоков по критериям новизны и семантической значимости речевых сегментов и их последующую дифференцированную обработку. Активность восприятия состоит в том, что слушатель не столько воспринимает информацию, сколько ищет ее в речевом потоке в соответствии с контекстом. Очевидно, что восприятие речевых сигналов, обработка информационного потока и связанного с ним контекста несравненно более трудоемки, чем активация уже готового контекста. Поэтому основная стратегия реципиента состоит в попытке автоматизации восприятия, которая ориентирована на минимизацию роли перцептивного компонента за счет увеличения роли когнитивного компонента. Это делает восприятие более экономичным и продуктивным. Наиболее ярко тенденция

к автоматизации восприятия проявляется у опытных пользователей авиационным языком, обладающих высоким уровнем профессиональной и коммуникативной компетенции. Скорость восприятия и опознавания речевых сигналов у таких слушателей может быть настолько высокой, что всю процедуру когнитивной обработки можно свести к анализу двух-трех «выхваченных» из речевого потока смысловых единиц, на базе которых формируется концептуальный смысл речевого сообщения. Вся оставшаяся неосвоенная вербальная информация оказывается вне сферы внимания слушателя из-за своей избыточности. Иными словами, при восприятии ФРО опытного авиационного специалиста в информационном потоке интересуют далеко не все речевые единицы, а лишь те из них, которые либо максимально новы, либо несут в себе достаточно ценную информацию, которая, по мнению слушателя, имеет важную роль в смысловом развитии речевого сообщения.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно сказать, что понимание ФРО представляет собой многоуровневую переработку информации, обязательным этапом которой выступает сжатие и уплотнение информационного потока, снижение его емкости и повышение информативности. Оно нацелено не на буквальную репрезентацию речевого стимула, а на получение значимой для реципиента информации. Причем в условиях обработки информации, полученной в переговорах между пилотом воздушного судна и диспетчером управления воздушным движением, занижение уровня понимания абсолютно неприемлемо. Реципиент должен идентифицировать и увязать в единый понятийно-смысловой комплекс всю полученную информацию, содержащуюся в сообщениях. Сообщение, полученное в рамках переговоров «воздух – земля», невозможно освоить «по диагонали». Даже незначительные пропуски информации, нарушения в точности идентификации понятий или установленных связей между ними могут привести к существенным сбоям и неточностям, которые в конечном итоге не позволят слушателю правильно воссоздать тот фрагмент данных, который представлен в исходном звуковом сообщении, что в свою очередь может привести к авиационному инциденту или катастрофе.

Н. Т. Ерчак

МЕСТО ПСИХОЛОГИИ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ

Профессиональная подготовка учителя иностранного языка предполагает формирование умений и навыков собственно преподавания (планирования урока, целесообразных речевых реакций на обоих языках, поведения в разнообразных ситуациях урока и т.д.) с одной стороны, и соответствующих умений и навыков «видения» процесса усвоения конкретным учеником предлагаемой учебной задачи, с другой. Качество демонстрируемого преподавания студенткой (иногда – студентом) учебного материала оказывается, как

правило, в фокусе внимания присутствующих на уроке и считается достаточно высоким, если практикант артистичен и демонстрирует высокий уровень владения иностранным языком. Когда какой-либо процесс идет гладко, то увидеть его недостатки или слабые места непросто. Не следует, тем не менее, забывать, что любой процесс может быть усовершенствован. Если бы не пытливые умы тех, кто сделал возможным появление автомобилей (других средств передвижения), конный транспорт представлялся бы и сегодня вполне совершенным средством. Напрашивается вопрос о том, только ли этот первый аспект практики является его целью и его сущностью. Или же он в том, чтобы дать возможность начинающему педагогу овладеть не только внешними атрибутами процесса, но и быть способным к размышлениям о тех умственных процессах, что имеют при этом место в сознании обучаемого. Ориентация на достижение высокого уровня профессионализма включает оба аспекта подготовки.

Для большей убедительности можно предложить аналогию с работой врача, прекрасно демонстрирующего профессиональные умения и навыки: способен поставить диагноз в случае достаточно типичного заболевания, предложить соответствующие лекарства или средства народной медицины, может оценить наиболее вероятные последствия показателей анализа крови и т.п. Но теоретическая подготовка в плане функционирования организма пациента в целом (включая психосоматику), специфики взаимодействия разного рода лекарств, вероятных причин той или иной болезни оказывается некачественной, а поэтому высока вероятность игнорирования признаков болезни, своевременное выявление которой дало бы возможность сохранить человеку здоровье или даже жизнь. Некачественное обучение не может, конечно, иметь столь непосредственных и явных негативных последствий как некачественное лечение. Тем не менее последствия эти неизбежны, только проявляются спустя более длительный период времени.

Акцентируем теперь внимание на цели обучения иностранным языкам. Наиболее целесообразная – обретение учащимися навыков и умений практического пользования изучаемым иностранным языком. Попутно при этом развиваются память, мышление, воображение, внимание. К сожалению, значительная часть школьников и студентов ограничиваются знанием некоторого минимального количества лексических единиц, правил их объединения в предложения, оказываются в состоянии понять наиболее частотные выражения и простые короткие тексты. Имеются и такие учащиеся, которые просто отсиживают требуемое время урока (или лекции), отпуская мозг в «свободное плавание». Такой мозг не испытывает благотворного влияния среды и, не исключено, деградирует, если только не обнаружит какой-либо другой источник стимуляции умственной активности. Иначе говоря, кроме искусства ведения урока, практиканту необходимо осознать во всей полноте целесообразность понимания особенностей психического развития тех, кого обучает: возможностей памяти, управляемости вниманием, мотивации изучения иностранных языков. Формирование зачатков такой обратной связи можно рассматривать как прелюдию к обретению мастерства в будущем.

Непременным условием в достижении этой цели является наличие стремления к самостоятельному мышлению, к отказу от шаблонных решений. В этом плане изучение индивидуальных особенностей усвоения отдельным обучаемым иностранного языка является задачей, требующей от студента определенной креативности. Само собой разумеется, что начинать надо с изучения теории – чтобы глубже осознать конкретные личностные особенности, которые действительно влияют на эффективность изучения иностранного языка и которые можно эмпирически обнаружить и оценить с помощью соответствующих диагностических средств. Наиболее целесообразным проявлением креативности при выполнении этой задачи представляется использование практикантами наряду с родным языком обучаемого (большинство обнаруживаемых студентами методик, как правило, на русском языке) преподаваемого иностранного языка. Запоминать, например, можно не только русскоязычные слова, которые предлагаются автором методики, но и слова на втором, третьем иностранном языке. Нетрудно, кстати, обнаружить интересные диагностические методики и на иностранных языках. Сравнение реакций обучаемого в этом случае может даже оказаться более информативным, чем собственно полученные результаты восприятия или запоминания.

Представленные надлежащим образом материалы нуждаются, естественно, в адекватной психологической интерпретации, указывающей не только на причины наблюдаемых затруднений в формировании иноязычных навыков и умений, но и на перспективу совершенствования учебной деятельности. Объяснение полученных результатов – довольно непростое и трудоемкое занятие, требующее участия развернутого речевого мышления. Д. Канеман называет такое мышление медленным, ленивым и справедливо отмечает, что люди предпочитают обходиться другим – быстрым мышлением, вполне удовлетворяясь первым пришедшим в голову решением. Тем не менее, избежать необходимости серьезно размышлять о возникающих в учебной работе проблемах и искать целесообразные пути их решения придется, опираясь именно на медленное мышление. Даже во время относительно короткой производственной практики весьма вероятно, что «проблемой» для практиканта окажутся один-два ученика, чье тормозящее влияние на продвижение учебной группы в усвоении нового средства общения, возможно, станет стимулом к изучению психологической теории.

О. В. Иванов

ВОСПРИЯТИЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, что проблема понимания имеет место в самых разных странах и становится очевидной уже в ходе школьного обучения. Разные исследователи обращают внимание на то, что сложности в понимании письменных

текстов чаще всего возникают уже в четвертом классе в первую очередь у учащихся с ограниченным кругозором, что приводит к ухудшению школьных оценок и в итоге к проблемам в усвоении разных предметов. Начиная с четвертого класса, учебный материал начинает предъявлять гораздо более высокие требования как к языковым умениям и навыкам, так и к общему умственному развитию ребенка. И если до 4 класса от учащихся в первую очередь требуется лишь умение распознавать уже знакомые языковые единицы в связной речи, то, начиная с 4 класса, им приходится иметь дело со все более сложными лингвистическими и когнитивными явлениями – в частности, текстами, насыщенными сложной абстрактной и специализированной лексикой. Концепты, излагаемые в учебнике, часто сами по себе являются абстрактными, и для их понимания необходимо иметь как более широкий кругозор, так и более высокий уровень развития когнитивных процессов.

По этой причине в разных странах все чаще становятся слышны голоса тех, кто говорит об опасности существующей системы, о необходимости не просто более тщательно подходить к формированию умений и навыков понимания связной речи, но и выделять понимание связной речи в качестве одной из ключевых задач школьного обучения.

Отдельный вопрос – понимание учебных текстов в рамках обучения в высшей школе. На первый взгляд может показаться, что в учреждении высшего образования учится молодежь с высоким уровнем сформированности когнитивных процессов, которая уж точно не будет испытывать проблем в восприятии текстов, особенно текстов на родном языке. Но ведь в учреждении высшего образования существенно возрастает нагрузка на когнитивные силы студентов: продолжительность занятия больше, а следовательно, необходимо в течение более длительного времени воспринимать учебный материал (особенно это касается такой формы занятий, как лекции).

К сожалению, преподаватели сами не так часто пытаются выяснить, насколько хорошо студенты понимают учебный материал – как в устной, так и в письменной форме. Да и могут ли они достаточно объективно оценить сформированность умений и навыков понимания связной речи студентов? Вероятно, наиболее адекватным инструментом оценки в данном случае могли бы стать научные и технические информационные сообщения, с которыми работают специалисты в реальной жизни. Такие сообщения чаще всего отсутствуют в учебной программе. Студентам же предлагаются специально обработанные в лексическом и грамматическом плане (адаптированные) информационные сообщения, допускающие меньшую интенсивность мыслительной деятельности и наличие лишь ограниченных знаний в соответствующей области.

Можно ли полагаться только на адаптированные тексты и упрощенную информацию в процессе подготовки будущего специалиста? Несложно выяснить этот момент, предложив студентам старших курсов прочитать научную статью из той области знаний, которая связана с их специализацией и разрабатываемой научной темой, а затем воспроизвести ее основную идею. Это

позволит увидеть, насколько они готовы к восприятию подобной информации в реальной («взрослой») жизни и смогут ли при необходимости оперативно и качественно обработать подобное сообщение, если того потребует ситуация, сумев выделить ключевые элементы и определить заложенный автором текста смысл.

Для ответа на данный вопрос нами было проведено отдельное исследование, в котором была поставлена задача выяснить, как с пониманием научного текста справятся студенты четвертого курса Минского государственного лингвистического университета, выполняющие курсовые проекты по направлению «Психология». Для этого 46 студентам было предложено самостоятельно прочитать статью Н. Т. Ерчака «Внутренняя речь и мышление» (по проблеме психологии речи), а затем в течение одной учебной пары (длительностью 80 минут) воспроизвести основные идеи данной статьи. В ходе изложения испытуемым разрешалось пользоваться текстом статьи.

Предполагалось, что за годы учебы в лингвистическом университете студенты получили достаточную научную базу, обеспечивающую адекватное восприятие текстов по данной проблематике, а потому должны были справиться с подобным заданием без значительных трудностей.

Поверхностный анализ полученных эмпирических данных показывает, что все испытуемые воспроизвели определенные единицы содержания прочитанной статьи, и на первый взгляд даже может показаться, что все в какой-то мере справились с поставленной задачей. Однако более глубокий анализ воспроизведения предложенного текста дает достаточно неутешительную картину уровня понимания студентами письменной речи.

Если опираться на уровни понимания прочтенного текста, предложенные D. Larr и J. Flood (буквальное, интерпретирующее и критическое понимание), можно констатировать, что практически у 80 % студентов заметно доминировало буквальное понимание прочитанного. Интерпретирующее понимание, предполагающее тщательный анализ прочитанного, присутствовало намного реже, и, хотя его попытки встречались в той или иной форме у многих студентов, лишь у немногих оно использовалось в качестве доминирующей стратегии. Критическое же понимание – как попытка дать свою собственную, критическую оценку прочитанного, сопоставить с имеющимися знаниями и данными других авторов – практически не использовалось и встречалось в очень фрагментарной форме лишь у нескольких студентов.

У подавляющего большинства участников исследования можно констатировать непонимание общего смысла данного сообщения, а также его отдельных частей. Адекватно же воспринятые элементы текста не выстраивались у них в целостную систему, характеризуясь разобщенностью. Нередко имели место случаи ложного синтеза отдельных смысловых единиц, вызванные фрагментарным пониманием прочитанного. Лишь у незначительной части студентов можно констатировать попытки осмысления целых смысловых кусков, адекватное установление смысловых связей и отношений, а также интеграцию полученной информации с накопленным опытом.

Нельзя не признать сложность поставленной перед студентами задачи: им был предложен незнакомый, достаточно сложный научный текст. В то же время данный текст относился к знакомой области знаний; большинство же участников оказались не в состоянии понять его основную идею и воспроизвести ключевые вехи.

Во многом эти результаты позволяют вскрыть общую тенденцию, характеризующую когнитивное развитие современной молодежи. На данную тенденцию, которая начинает проявляться уже в начальной школе, еще ранее обратила внимание В. С. Юркевич, говоря о развитии у учащихся познавательной лени, связанной с низким уровнем развития у них познавательной потребности. Сегодня это явление, однако, становится все более заметным.

Здесь нельзя не упомянуть и про то негативное влияние, которое на современную молодежь оказывают Интернет и социальные сети. Из-за этого влияния молодые люди отучаются от глубокого и вдумчивого чтения. Они становятся слишком нетерпеливыми и неготовыми к полноценному восприятию письменноречевых сообщений: зачем вчитываться в один длинный текст, если можно найти нужную информацию в Интернете за считанные секунды, просто задав правильный поисковый запрос? Не последнюю роль в этом играет и сам процесс школьного обучения, в котором собственно пониманию и активной обработке материала уделяется далеко не главное внимание.

Е. А. Климович

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ НА ЗАНЯТИИ

Виктор Федорович Шаталов придумал «принцип соленого огурца». Суть его заключается в том, что вокруг ребенка необходимо создать такую обстановку в учебном процессе, чтобы он напитывался, как огурец в банке, знаниями, умениями, навыками. Если «рассол» хороший, то и результат будет таким же. Ведь какой бы толстокожий огурец не был в рассоле он рано или поздно просолится. Как создать эту благоприятную среду для обучения?

В первую очередь важна благоприятная психологическая атмосфера на занятии. Это одна из главных и в то же время очень сложных задач. Если ученик доволен, преимущественно находится в положительном эмоциональном состоянии на уроке, то его мышление, память, внимание и другие познавательные процессы активно функционируют. Ребенок развивается, активно общается с учителем и сверстниками, у него есть чувство уверенности и защищенности. Если же учащийся находится в подавленном, угнетенном состоянии, испытывает страх, то, как правило, ученик не может проявить весь свой потенциал, он замкнут и пассивен, работа познавательных процессов нарушена, особенно мышления и памяти. Ученику понадобится существенно больше времени и энергетических затрат, чтобы понять, запомнить учебный материал.

Очень важно попытаться создать каждому ученику ситуацию успеха на уроке, дать возможность пережить радость достижения, осознать свои силы, возможности, перспективы, поверить в себя.

Благоприятная психологическая обстановка характеризуется взаимным уважением учителя и учеников, доброжелательностью, вежливостью, создает комфортные условия для совместной деятельности на занятии, для творчества. Неблагоприятная атмосфера тормозит рост развития ребенка, ученики находятся в состоянии нервозности, боязни и, порой, отчаяния. В работе преобладают штампы, выполнение заданий только по строгим правилам.

Доброжелательность педагога, его внимание даже к деталям, оформление помещения, где проходят занятия, удобная мебель, музыкальное сопровождение урока, добрый юмор учителя для снятия напряжения и усталости, многообразие форм работы в урочной деятельности и вне урока, речь педагога, пластика и мимика – все это составляющие благоприятной психологической атмосферы на занятии. Климат в коллективе складывается из совокупности социально-психологических отношений ее участников, их социальных ролей, общих интересов, симпатий и антипатий друг к другу, ценностных ориентации, умения сопрягать личные интересы с интересами других ее членов.

Существует несколько факторов, помогающих педагогу создать благоприятную психологическую атмосферу на занятии. К ним относятся: умение учителя осознавать и контролировать собственное эмоциональное состояние, а также эмоциональное состояние учеников; оптимизм и жизнерадостность педагога; его умение и желание общаться с учащимися в уважительной и дружелюбной манере; знание психологических особенностей учеников разного возраста; его сила воли.

Психолог-гуманист Карл Роджерс предлагает следующие приемы создания благоприятной атмосферы психологической поддержки в классе.

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.

2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого ученика.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя.

Превыше всего Карл Роджерс ставил ценность и достоинство каждого человека и верил, что люди способны к самоуправлению, если им предоставлены надлежащие условия. После многих лет тщательных исследований он доказал, что в условиях безопасной, поддерживающей среды каждый человек (в том числе и ребенок!) может пройти по пути самооткрытия, самооценки и самоуправляемого учения. Он детально описал процесс создания этой безопасной среды. Исходная предпосылка такова: если мы (учителя, родители или консультанты) заботливы и искренни, эмпатичны и конгруэнтны по отношению к другим людям (нашим ученикам, детям или клиентам), то мы оказываем благотворное влияние на их личностный рост и развитие способности к учению.

Карл Роджерс выделяет два типа учения. Первый тип так называемое *бессмысленное*, основной характеристикой которого является принуждение, оценивание извне, направление на усвоение знаний. Второе *осмысленное*, свободное и самостоятельное, иницируемое самим обучающимся, направленным на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. В книге «Свобода учиться» Карл Роджерс подробно изложил свои взгляды на образование. По его мнению, основная цель образования не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить обучающегося меняться и приспосабливаться, а также самому добывать необходимые для жизни знания.

Н. А. Королёва

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ДИНАМИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Сегодня знание иностранного языка многие подменяют владением лексикой, хранящейся в так называемом ментальном лексиконе – своеобразном словаре в нашей голове, содержащем информацию о значении слова, его произношении, синтаксических характеристиках и т.п. К тому же многие лингвисты сходятся во мнении, что лексикон является своего рода информационной структурой, пассивно хранящейся в долговременной памяти.

Безусловно, важным аспектом в изучении иностранного языка является работа над лексическим компонентом, находящим свое отражение в ментальном лексиконе. За овладением лексической стороной, в свою очередь, стоит не простое запоминание слов, словосочетаний или предложений, а усвоение языковых единиц наряду с правилами их употребления, а также пользование ими в зависимости от коммуникативной задачи. Согласно мнению Е. А. Климович, совершенное владение иноязычным словом подразумевает включение его в систему связей с другими лексическими единицами, подобную таковой

у носителей иностранного языка. Таким образом, современные исследователи сталкиваются с довольно сложной задачей – обнаружить закономерности становления связей в иноязычном лексиконе, которые помогут объяснить, каким образом новое слово входит в лексико-семантическую систему индивида на разных этапах овладения иностранным языком.

Существует и другая точка зрения на ментальный лексикон, согласно которой слова не имеют значений в ментальном лексиконе, а служат ключами к этим значениям (J. L. Elman, D. Rumelhart). Дж. Эльман также утверждает, что знание слов у людей, начинающих изучать язык, является фрагментарным. На начальном этапе увеличение лексикона представляет собой медленный процесс, поскольку новые слова не приобрели должные связи с другими, ранее усвоенными лексическими единицами. В определенный момент количество переходит в качество, скорость усвоения новых единиц возрастает, и имеет место так называемый лексический взрыв, который можно наблюдать у детей в возрасте около восемнадцати месяцев. Каждое слово попадает в определенную категорию, обрастает связями по вертикали и горизонтали. Слово рождает не только указание на определенный предмет, но и неизбежно приводит к всплыванию ряда дополнительных связей, включающих в свой состав элементы близких с ним лексических единиц по смежности в пространстве или во времени, сходству и т.п., но только при условии, что человек владеет вышеуказанной лексической единицей.

Овладение иностранным языком представляет собой довольно сложный процесс, во время которого человек «наращивает» количество значений слова: например, *стол* может быть и письменным столом (предметом мебели), столом заказов, шведским столом, столом как набором блюд и даже учреждением. Встретив данную лексическую единицу в контексте, студент будет выбирать ее значение из набора тех, которые ранее встречались в его языковом опыте. Следовательно, количество значений в ментальном лексиконе увеличивается за счет многократного осмысления лексических единиц в разных контекстах.

Общеизвестно, что, анализируя частые паттерны языковых ошибок, можно получить ценную информацию о доступе к «лексическому хранилищу». Исследуя ошибки в речи или на письме, когда одно слово, близкое по звучанию и написанию, используется вместо контекстуально правильного, можно предположить, что в основе поиска слова в лексиконе лежит алфавитный принцип.

В соответствии с идеями о том, что ментальный лексикон представляет собой систему многократно пересекающихся ассоциативных полей, благодаря которым упорядочивается и хранится информация об окружающем мире, а единицы данного динамического образования вступают друг с другом в многочисленные связи по горизонтали и вертикали, нами разработана соответствующая методика и проведено лонгитюдное исследование иноязычного лексикона.

Целью экспериментального исследования являлось изучение динамических процессов в лексиконе у студентов-лингвистов. Первый этап исследования проводился на первом курсе обучения, а второй – восьмью месяцами позже – на втором курсе. Каждый этап исследования проводился в индивидуальной форме и длился 40 минут. В основу исследования положен свободный и направленный ассоциативный эксперимент, так как он позволяет выявлять семантические связи в лексиконе студентов-лингвистов.

Независимая переменная была представлена семью сериями. Участники исследования продолжали список из трех прозвучавших слов видовым или родовым понятием, реакцией по контрасту, исключали лишнее слово из четырех предложенных, называли понятие, смежное со стимулом в пространстве или во времени, предлагали несколько ассоциаций к одному стимулу в течение 8 секунд, отвечали на каждый стимул первым пришедшим в голову словом на английском языке. Быстрота являлась обязательным условием работы в исследовании. Реакции испытуемых регистрировались в компьютерной программе Audacity – аудиоредакторе звуковых файлов.

Данные, полученные в результате проведения ассоциативного эксперимента, позволили разделить испытуемых на три условные группы. На первом году обучения в группу успешных вошли двадцать испытуемых. В промежуточной группе оказались сорок семь испытуемых; двадцать участников исследования были включены в группу малоуспешных. На втором году обучения численный состав групп несколько изменился: успешные – двадцать семь человек, в промежуточной группе – сорок испытуемых; малоуспешные – двадцать испытуемых.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что яркая динамика иноязычного лексикона испытуемых по мере изучения иностранного языка обратно пропорциональна их уровню владения английским языком. Средний показатель прироста адекватных реакций среди успешных составил 5,09 %, в промежуточной группе – 11,82 %, в группе малоуспешных – 16,73 %. Лексикон успешных студентов более разнообразен, и связи между языковыми единицами являются более прочными, что позволяет данной группе эффективнее предлагать реакции к стимулам. Динамика лексикона на продолжающем этапе обучения у успешных студентов заключается не столько в количественном приросте лексикона, сколько в степени прочности лексических связей, более высокой точности словоупотребления, наличии менее частотных лексических единиц в активном пользовании. Динамические характеристики лексикона малоуспешных студентов выглядят несколько иначе: испытуемые находятся на таком этапе изучения иностранного языка, который характеризуется резким количественным приростом. Вероятно, более прочное становление связей между недавно усвоенными лексическими единицами в лексиконе у данной группы будет иметь место несколько позже.

Направленный ассоциативный эксперимент показал высокую прочность родо-видовых связей и видо-видовых отношений. Однако связи по контрасту менее представлены среди ответов испытуемых вразрез с существующей

точкой зрения психолингвистов. Участники эксперимента имеют тенденцию предлагать большее количество реакций к конкретным существительным, нежели к абстрактным благодаря появлению зрительных образов, ускоряющих актуализацию реакции. Связи по смежности в пространстве преобладают над связями по смежности во времени, а последние, в свою очередь, преобладают над отношениями «часть – целое», так как участники исследования, в отличие от носителей английского языка, представляют стимул как элемент образа большей сложности.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента свидетельствуют о преобладающем характере связей по смежности в пространстве среди ответов испытуемых. Некоторые стимулы имеют тенденцию постоянно активизировать связи по контрасту.

Предполагается, что в основе поиска реакции в лексиконе лежит частотный принцип: лексические единицы с более высоким индексом частотности активизируются быстрее. Совершенный лексикон должен представлять единое целое, не равное сумме составляющих его единиц; благодаря этому система многократно пересекающихся полей будет функционировать гораздо эффективнее. Другими словами, чем выше уровень владения английским языком, тем выше влияние формирующегося лексикона как целостной системы на его составляющие. Соответственно, чем дольше и активнее студент использует иностранный язык в процессе коммуникации, тем меньше энергетических затрат потребуется для осуществления речемыслительной деятельности на иностранном языке.

А. В. Савчук

КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Переводческая деятельность была и остается одним из популярных междисциплинарных направлений современной науки. Растущий спрос на новые виды и формы перевода, а также потребность в оптимизации профессиональной подготовки переводчика служат стимулом для новых исследований его деятельности. Однако такое положение вещей в научных традициях разных стран наблюдалось далеко не всегда. Вплоть до середины XX века представления о переводе по большей части складывались в русле лингвистических теории, направленных на изучение проблем межъязыковой асимметрии и путей ее преодоления. Применявшиеся сравнительно-описательные методы языкознания были ориентированы в первую очередь на анализ самого продукта перевода – его лингвостилистических параметров и степень соответствия авторскому тексту.

Заметным поворотом научно-исследовательской парадигмы в переводе стал переход к исследованию его процессуальной стороны перевода: психологического содержания деятельности, непосредственно реализуемой

переводчиком и его психическая характеристика как личности. Независимо друг от друга представителями советских и зарубежных школ переводоведения, когнитивной лингвистики и психолингвистики были разработаны различные модели устного переводческой деятельности, постулирующие наличие нескольких процессуальных фаз переработки информации. Принципиальное сходство всех моделей заключалось в выделении особой стадии, лежащей между восприятием сообщения на одном языке и его переформулирование на другом – формирование смысла. В значительной степени это понятие вписывается в концепцию того, что в советской и постсоветской психологии было принято относить к речемыслительной деятельности, подчеркивающей своим названием взаимообусловленность вербальных (языка) и невербальных (образно-эмоциональное или схематическое отражение) компонентов психики. Оперирование этими компонентами в условиях ограниченного времени и, как следствие, высокой психоэмоциональной нагрузки предполагает у переводчика наличие высокого уровня развития общих познавательных способностей и специализированных навыков. Без них далеко не каждый владеющий даже на одинаково высоком уровне несколькими знаковыми системами способен качественно осуществить перевод и успешно реализоваться в переводческой сфере. Причем это касается как естественных билингвов, живущих с рождения в мультикультурной среде, так и лиц, интенсивно осваивающих иностранный язык в искусственных условиях в зрелом возрасте. Опираясь на анализ самого широкого спектра междисциплинарных работ, подтвержденных эмпирическими данными, мы смогли выделить три ключевых когнитивных процесса, уровень развития которых может рассматриваться как предикторы эффективности реализации переводческой деятельности. К этим процессам относятся 1) мыслительные операции, определяющие связность и логичность процедур обработки вербальной и невербальной информации; 2) рабочая память как система мнемических операций активации, краткосрочного удержания и обновление обрабатываемых данных; 3) контроль внимания, обеспечивающий переключение и распределение ресурсов для решения задач. Рабочая память и операции мышления носят модально-специфический характер, так как оперируют знаковыми и незнаковыми формами отражения, что, очевидно, необходимо для переводчика, работающего с гигантским объемом информации. Attentionные процессы, напротив, не имеют своего содержания, но выступают универсальным регулятором всей речемыслительной деятельности (планирование, селекция, мониторинг), что принципиально важно для многозадачности переводчика. Это подтверждается результатами новейших нейровизуализационных исследований, позволивших выявить существенные отличия процесса перевода от остальных видов коммуникации с точки зрения активизации участков мозга, не специализирующихся в обработке символической информации.

Учитывая, что уровень владения двумя рабочими языками может быть одинаково высоким для большого количества выборки, мы предположили,

что качество выполняемого устного перевода и динамика овладения специальными навыками и приемами (стратегиями) может определяться как раз степенью развития вышеназванных когнитивных процессов. Для эмпирического изучения роли когнитивных предикторов в прогнозировании эффективности устного перевода был проведен лабораторный эксперимент. В нем приняли участие 62 человека: студенты второго и четвертого курсов МГЛУ, успешно овладевающие английским языком как первым иностранным, и профессиональные переводчики, и преподаватели английского языка. На первом этапе испытуемые устно переводили предъявляемую на слух аудиозапись текста, посвященного экологической тематике с английского языка на русский. Характерной особенностью было то, что испытуемые переводили текст без предварительного ознакомления, а время на восприятие и перевод каждой фразы было лимитировано. Степень смыслового соответствия и адекватности перевода всех фраз рассматривалась как относительный показатель качества перевода. Этот показатель сопоставлялся с результатами выполнения методик диагностики когнитивных процессов. Для диагностики мнемических и мыслительных операций, а также напрямую задействованных в обработке вербальной и невербальной информации, были использованы методики со стимульным аудиальным материалом на английском и русском языках. Диагностика эффективности контроля внимания осуществлялась с помощью компьютерного визуального теста на сортировку карточек и удержание установок (ВТСК).

Наиболее значимыми выступили результативность выполнения методики диагностики рабочей памяти ($r_s = 0,71$; $p < 0,01$), операции обобщение ($r_s = 0,56$; $p < 0,01$) и операций аналогии ($r_s = 0,29$; $p < 0,05$) на английском языке. Аналогичные показатели при выполнении методики на русском языке оказались несколько ниже ($r_s \leq 0,6$; $p < 0,01$). Более значимый прогностическим потенциал в оценке эффективности устного перевода результатов методик с использованием английского языка доказывает значимость этапа понимания – декодирования входящего устноречевого сообщения на образно-эмоциональные и, в меньшей степени, знаковые компоненты. Поскольку в данном исследовании исходящая информация предъявлялась на английском языке, успешность пользования последним оказалась критически важна для данного направления перевода («иностранной – родной»). В случае обратного направления («родной – иностранной») основные усилия были бы сконцентрированы на речепроизводстве, чем речепонимании, и ввиду использования в последней родноязычной знаковой системы корреляция с русскоязычными заданиями, мы полагаем, несколько бы возросла. Показатели выполнения тестов на гибкость внимания и генерализацию концептов также имеют статистически достоверные взаимосвязи с качеством устного перевода ($0,41$; $p < 0,01$), а также с эффективностью рабочей памяти ($0,38$; $p < 0,01$). Данный факт раскрывает значение эффективного управления ограниченными

аттенционными ресурсами, а также представляет особенности взаимосвязи памяти и мышления, подтверждая новейшие гипотезы о структурном единстве аттенционных и мнемических функций.

Таким образом, качество перевода как полнота и адекватность передачи смыслового содержания исходного сообщения на другой язык в действительности зависит от уровня развития процессов памяти, мышления и внимания. Исходя из логики когнитивной науки, следующим этапом исследований когнитивных предикторов может стать более подробное изучение самих факторов их развития и реализации, среди которых можно определить генетические, потребностно-мотивационные, эмоциональные и т.п. Значение исследований когнитивных процессов в контексте переводческой деятельности сложно переоценить, поскольку практическое и теоретическое применение их результатов выходит далеко за рамки самой переводческой области. Сама подготовка устного переводчика включает в себя такие общие виды речевой деятельности, как говорение и аудирование необходимые для полноценной коммуникации. В связи с этим выявление закономерностей функционирования когнитивных процессов в устном переводе открывает возможности для совершенствования методик, направленных на формирования соответствующих речевых навыков и умений. Кроме того, само изучение когнитивных предикторов эффективности устного перевода как процесса взаимопереходов между компонентами мысли и знаковыми структурами может способствовать лучшему пониманию сущности речемыслительной деятельности в целом.

Л. Г. Шнаревич

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Речевая деятельность – неотъемлемая часть многих профессий. Важнейшим элементом профессионального мастерства учителя является устная речь, которая служит средством педагогической деятельности.

Для изучения речевого поведения будущих учителей иностранного языка было проведено исследование на базе одной из гимназий г. Минска. В рамках данного исследования изучалось вербальное взаимодействие учителя и учащихся на уроках английского языка с помощью методики Н. Фландерса.

В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по десяти позициям: семь из них характеризуют речь учителя, две – речь учащихся и одна – паузу в вербальном взаимодействии, момент молчания. Реализация той или иной категории анализа (позиции) фиксируется каждые 3–5 секунд. Анализ помогает выявить стиль педагогического общения, однотипные варианты взаимодействия, позицию педагога по отношению к детской инициативе, удельный вес речи педагога, уровень речевой активности детей.

Российские психологи А. А. Реан и Я. Л. Коломинский пришли к необходимости модификации данной методики. В модифицированном варианте методики используется 12 категорий анализа. Была добавлена категория, связанная с речью учащихся («ответ товарищу»), а также «потенциально продуктивная пауза».

При посещении уроков в третьем, четвертом, шестом и седьмом классах производилось наблюдение за реализацией той или иной из двенадцати категорий с начала и до конца занятия.

В процессе анализа рассматривались следующие категории, представленные ниже.

№ п/п	Название интеракции
1	Восприятие чувств и настроений учащихся. Эмпатия
2	Похвала или подбадривание
3	Принятие идей учащихся, их развитие
4	Постановка вопросов педагогом
5	Сообщение информации педагогом
6	Дача указаний или распоряжений
7	Критика или защита педагогом собственных утверждений
8	Ответ учащегося педагогу
9	Спонтанная речь учащегося
10	Пауза-замешательство
11	Потенциально продуктивная пауза
12	Ответ учащегося товарищу

Анализ вербального поведения будущих учителей показал, что в основном их речевое поведение характеризуется редким употреблением или отсутствием позиций, связанных с критикой действий учащихся и защитой педагогом собственных утверждений.

Речевое поведение учителей было представлено в значительной степени постановкой вопросов и сообщением информации. Преобладали вопросы четвертой категории, корректирующие ход ответов учащихся. Следует подчеркнуть, что все будущие учителя, участвовавшие в нашем исследовании, профессионально владеют иноязычной речью. Их речь адаптивная, четкая, доступная учащимся разных возрастов.

Удельный вес речи учащихся на всех уроках был достаточно высок. Она составляла в среднем 48 % от всех интеракций урока. Учителя создавали ситуации речевого общения не только «ученик – учитель», но и «ученик – ученик», реализуя тем самым главную цель обучения иностранному языку как средству общения. Продуктивные паузы на уроках были связаны с восприятием текста на слух и самостоятельным выполнением задания учащимися.

К негативным аспектам речевого поведения будущих учителей следует отнести тот факт, что у одного учителя частота использования категории «распоряжения и критика» на уроке в два раза превысила частоту использования категории «принятие идей и настроений учащихся». Авторитарность в общении проявилась в большом количестве распоряжений. Речь учителя преобладала над речью обучающихся. Однако, нельзя не отметить, что речь учителя была спокойная, волевая, тактичная.

Скорее всего, учитель часто брал инициативу на себя даже в тех случаях, где она могла быть проявлена обучающимися.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сказать, что преобладающим стилем педагогического общения учителей, участвовавших в исследовании, является демократический. Это еще раз доказывает, что особенностью речевого поведения учителей иностранного языка является коммуникативно-обучающая направленность речи. Большинство условных или реальных речевых ситуаций на уроке имеют практико-ориентированный характер, предоставляют обучающимся свободу для творчества и возможность для высокой речевой активности в течение урока.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е. В. Бондаренко, С. С. Гурьева

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧАТЬ НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Одним из важных аспектов в обучении иностранным языкам является формирование грамматических навыков. Недостаточный уровень грамматических навыков может стать непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции.

При обучении второму иностранному языку формирование грамматических навыков происходит с опорой на родной и первый иностранный язык. Специфические особенности обучения второму иностранному языку заключаются в том, что в сознании обучаемого взаимодействуют три речевых механизма: родного языка, первого иностранного и второго иностранного. При этом первый из них сформирован, второй совершенствуется, а третий – речевой механизм немецкого языка – находится в стадии становления.

При организации обучения родственному второму иностранному языку – как, например, немецкому языку на базе английского – необходимо применять рациональные приемы опоры на первый иностранный язык с целью скорейшего достижения минимального коммуникативного уровня владения вторым иностранным языком. При этом необходимо активизировать лингвистический и речевой опыт студентов, полученный при изучении первого иностранного языка. Обучение немецкому языку на базе английского показывает, что успешному овладению грамматическими структурами немецкого языка способствуют следующие факторы:

- 1) генетическая близость немецкого и английского языков;
- 2) латинская письменность;
- 3) аналогичные грамматические явления, близкие по структуре и семантике;
- 4) наличие общего пласта лексики германского происхождения;
- 5) сходные речевые модели, которые изучаются на начальном этапе.

Данные факторы позволяют быстрее сформировать грамматические навыки на немецком как втором иностранном языке, поэтому обучение, особенно на начальном этапе, происходит с активной опорой на них. Например, в упражнениях используется значительное количество иностранных слов, которые помогают обучаемым быстрее усвоить новую лексику, что облегчает тренировку и усвоение грамматических структур, например: глаголы *studieren* – англ. *to study*, *tanzen* – англ. *to dance*/рус. *танцевать*, *rechnen* – рус. *решать*; существительные *Foto* – англ. *photo*/рус. *фотография*, *Sohn* – англ. *son*/рус. *сын*, *Mutter* – англ. *muther*/рус. *мать*, *Vater* – англ. *father*, прилагательные *alt* – англ. *old*, *jung* – англ. *young* и т.п.

На начальном этапе грамматические правила предлагаются обучаемым в двуязычном формате: правило дается на русском языке, а новые грамматические термины представлены с переводом на немецкий язык, например: «Глагол (das Verb) в исходной форме (инфинитиве/der Infinitiv) имеет суффикс (das Suffix) -en, z.B.: *heißen* ('зваться'), *kommen* ('приходить'), *singen* ('петь')». Постепенно количество немецкоязычного текста в правилах увеличивается и со временем правило полностью формулируется на немецком языке с переводом отдельных, в основном новых терминов на русский язык, например: *Abstrakta sind Gefühle* ('чувства'), *Eigenschaften* ('качества'), *Zustände* ('состояния').

При объяснении и тренировке грамматических структур обучаемым предлагается самим проводить параллели между родным и английским языком как первым иностранным, самостоятельно определяя схожесть и различия. Например, при тренировке употребления артикля обучаемые могут опираться на аналогичные правила в английском языке: первичное и вторичное название предмета, употребление определенного артикля с порядковыми числительными и прилагательными в превосходной степени. Как показывает опыт работы, в процессе обучения немецкому как второму иностранному языку происходит положительный перенос уже сформированных навыков из английского языка. Учет совпадений и расхождений в обоих иностранных языках и родном языке позволяет более осознанно подойти к освоению грамматических структур изучаемого языка.

Особая роль при обучении немецкому языку на базе английского отводится также отбору речевых моделей. Отбор моделей осуществляется с опорой на критерии употребительности, сходстве со структурами родного и первого иностранного языка, ориентированности на обучение говорению и полифункциональности, т.е. возможности употребления в различных ситуациях в процессе говорения и способности служить заменой для других более сложных моделей с точки зрения их языкового оформления. Чтобы выполнять эти задачи, речевые модели должны допускать всевозможные трансформации и расширения, быть простыми, доступными, прозрачными по своей структуре.

Изложенное выше свидетельствует о том, что для изучения второго иностранного языка нужна специальная программа и специальные учебные материалы, рассчитанные на более активное усвоение студентами языкового и речевого материала, чем это имеет место при изучении первого иностранного языка. Необходимо учитывать психологические факторы, положительно влияющие на изучение второго иностранного языка: вербальное мышление, память, речевой и лингвистический опыт студентов. Кроме того, необходима специальная организация деятельности обучаемых, направленная на установление черт сходства и различия с тем, что уже известно из прошлого опыта и может оказать положительное интерферирующее влияние.

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Настоящая статья посвящена исследованию понятия интерференции с целью выявления влияния родного языка при обучении иностранному языку. В статье рассматривается определение интерференции с точки зрения лингвистики, психологии и психолингвистики. Приводится краткое описание способов предотвращения отрицательного интерферирующего влияния родного языка.

Рассмотрение проблемы влияния одного языка (родного) на другой (изучаемый) позволяет выделить те знания, умения, навыки, формируемые на иностранном языке, на которые необходимо обратить повышенное внимание при обучении иностранному с опорой на родной язык, чтобы избежать отрицательной интерференции.

В научном мире ученые по-разному трактуют и анализируют понятие интерференции в различных аспектах: лингвистическом, психологическом, психолингвистическом, методическом.

По данным Большой психологической энциклопедии интерференция (от лат. *inter* – между, *ferens (ferentis)* – несущий) представляет собой ухудшение сохранения запоминаемого материала в результате воздействия (наложения) другого материала, с которым оперирует субъект. В данном понимании интерференция рассматривается как:

1) явление взаимодействия структур и структурных элементов двух языков в процессе общения двуязычного населения (Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко, 1972);

2) нарушение правил соотнесения контактирующих языков, проявляющееся в речи как отклонение от нормы (В. Ю. Розенцвейг, 1972);

3) отклонение от норм любого из языков, происходящее в речи двуязычных в результате знания более одного языка, которое подразумевает переустройство моделей (У. Вайнрайх, 1979);

4) взаимодействие элементов различных языковых систем, зависящее не только от особенностей контактирования языков, но и от обуславливающих ее внешних факторов и сферы функционирования языков (Е. Н. Ершова, 1972);

5) явление отклонения от языковых норм, которое возникает при регулярном использовании человеком (или коллективом) двух или более языков (М. М. Михайлов, 1969).

Так, обобщив вышеперечисленные определения, приходим к выводу, что с лингвистической точки зрения интерференция представляет собой такое взаимодействие языков, при котором структура одного языка изменяется под влиянием другого языка при условии их регулярного использования.

Заметим, что интерференция невозможна только на языковом, лингвистическом уровне, поскольку причины возникновения самого явления кроются и в психологии. Ю. Д. Дешериев в своем исследовании «Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия» пишет, что интерференция пред-

ставляет собой взаимодействие психологических и лингвистических факторов, связанных с билингвизмом (Ю. Д. Дешериев, 1972). По мнению В. З. Панфилова, каждая языковая система билингва является психофизиологическим механизмом, который включает в себя знания, умения и навыки, позволяющие обеспечить возможности восприятия и производства речи (В. З. Панфилов, 1972). Как отмечает адыгейский лингвист и доктор филологических наук З. У. Блягоз при обучении иностранному языку необходимо учитывать и различать несколько видов факторов, а именно:

- 1) языковые категории, не свойственные родному языку, но существующие в иностранном языке;
- 2) лексико-грамматические категории, существующие в родном языке, но отсутствующие в изучаемом иностранном;
- 3) грамматические и лексико-грамматические категории, эквивалентные друг другу в обоих языках (как родном, так и неродном) (З. У. Блягоз, 1976).

Данные аспекты необходимо учитывать в процессе преподавания, поскольку их разделение и преподнесение сходств и различий студентам позволит минимизировать негативное влияние интерференции на процессы восприятия и воспроизведение иностранного языка.

Важность произносительной стороны речи обусловлена ее вхождением во все виды речевой деятельности. В области фонетики влияние родного языка на изучаемый иностранный проявляется сильнее, чем на других уровнях языка. Трудности в усвоении звуков иностранного языка объясняются интерференцией родного языка.

Под фонетической интерференцией О. А. Ямщикова понимает «нарушение (искажение) вторичной и последующей языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных систем двух или более языков». Происходит интерференция слуховых и произносительных навыков, сформированных на базе взаимодействующих систем. Произношение – это наиболее автоматизированная область языка. В овладении произношением навык играет решающую роль. Фонетические навыки обеспечивают возможность правильно воспринимать слышимые звуки иноязычной речи и воспроизводить их адекватно существующей норме.

У. Вайнрайх выделяет следующие типы фонетической интерференции:

- 1) недостаточная дифференциация – смешение двух фонем вторичной системы, вследствие чего аналогичные единицы первичной не различаются как особые фонемы;
- 2) чрезмерная дифференциация – наложение фонемных различий первичной системы на звуки вторичной, которые представляют собой вариант одной фонемы;
- 3) неправильная интерпретация – различение фонем вторичной системы по признакам, являющимся релевантными для первичной системы, а для вторичной они второстепенны или избыточны;
- 4) субституция – подмена единиц вторичной системы единицами первичной.

Для овладения фонетической базой изучаемого языка необходимо, прежде всего, усвоить артикуляционный уклад, характерный для носителей этого языка.

Обобщая все вышесказанное, приходим к выводу, что, с лингвистической, психологической и психолингвистической точек зрения интерференция – это перенос, позволяющий индивиду использовать уже известное ему в новых формах и обстоятельствах, в частности, переносить структуры иностранного языка на уже известные структуры родного языка, видоизменяя их в процессе переноса. К факторам, которые определяют качество такого переноса, можно отнести:

1) внутренние факторы, а именно: сходство языкового материала, степень его изученности в обоих языках, время его использования в обеих языковых системах;

2) внешние факторы, то есть вербализация знаний, сознательное усвоение материала, установка на перенос.

Опираясь на исследования Л. М. Паскарь, можно выделить три принципа предотвращения интерференции при изучении иностранного языка (Л. М. Паскарь, 1989).

1. Принцип сознательности и активности. Он предполагает предоставление теоретических сведений об изучаемых явлениях до осуществления тренировки по их употреблению. Только после такого теоретического знакомства наступает этап, где обучающихся следует ставить в ситуации необходимости использования полученных знаний на практике.

2. Принцип речевой направленности. Суть данного принципа в необходимости обеспечения обучающихся постоянной речевой практикой для активизации их знаний и умений с позиции решения поставленных коммуникативных целей и задач.

3. Принцип учета родного и изучаемого языков. Родной язык выступает первоосновой, на которую опирается студент в процессе восприятия и воспроизведения новых для него иноязычных средств и способов выражения мыслей.

Таким образом, предоставляется возможность сформулировать обновленную цель обучения английскому языку: сформировать билингвальную личность, путем обучения иностранному языку через опору на родной язык, предотвращая его отрицательную интерференцию, и развивая когнитивные способности обучающихся.

А. Е. Васюкович, О. В. Столярова

КОМИКС КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

При коммуникативном подходе роль преподавателя уходит на второй план в пользу активного присутствия студента. Это вынуждает преподавателя искать, анализировать и подбирать аутентичные материалы, развлекательные

и дидактические, которые помогут ученику в процессе обучения. Одним из средств развития воображения, получения знаний, общения, развлечения на занятии по иностранному языку можно рассматривать *комикс*.

Комикс – это сочетание невербального и вербального компонентов, между которыми существует логическая связь. Другими словами, это последовательность рисунков (кадров) с текстом, который прописан в «словесном пузыре», образующая связное повествование юмористического или приключенческого характера. По мнению психологов, в настоящее время большинство молодых людей наделены клиповым мышлением, они обладают скоростным откликом и быстрее реагируют на любые стимулы и изменения, поэтому учебный материал, представленный в таком виде, может иметь высокую степень усвоения, и учащиеся готовы с интересом вникнуть в развитие предложенного сюжета картинок.

Особый интерес к такому виду работы может вызвать история появления комиксов и их виды. Считается, что первые комиксы появились в Барселоне и Валенсии в XVI–XVII вв., когда начали распространять картинки и брошюры религиозного содержания с описанием жития святых. Такие комиксы называли «аллилуи». Современные испанские комиксы называются *TBO (tebeo)*. Существует франко-бельгийская традиция комиксов, ее называют *BD* (сокращенный вариант от французского *bande dessinée* – ‘рисованная лента’), японские комиксы – это манга, итальянские – *fumetti*. Все они значительно отличаются от традиционных американских комиксов.

Комикс – это аутентичный материал, который может быть использован в учебных целях и для которого характерны:

- а) краткость и использование очень простого синтаксиса;
- б) код жестов, выражающий чувства и реакции героев;
- в) разговорный язык с присущими ему особенностями;
- г) идеологический и социокультурный контент, который позволяет учащемуся приблизиться к иноязычному обществу через персонажей, так как эти серии сюжетных картинок создаются в каждой стране в соответствии с ее историей, образом жизни, ценностями, культурными особенностями и т.п.

Используя комиксы, можно облегчить понимание изучаемого материала, кратко и лаконично представляя тему, передавая эмоции, чувства, взаимоотношения. Они идеально подходят для использования в качестве рабочих карточек, презентаций. Самые очевидные преимущества комиксов – это быстрое запоминание новых слов, эффективная организация работы в малых группах, в парах, а также возможность выполнять индивидуальные задания.

В процессе работы с комиксом студенты учатся ясно выражать свое мнение и замечания; распознавать и анализировать вербальные и невербальные элементы; знакомятся со звукоподражанием на иностранном языке; приобретают необходимые навыки для интерпретации иконических и иконолингвистических сообщений, развивают критическое отношение к тексту.

Данный дидактический элемент может эффективно применяться в учебном процессе на любом этапе обучения с целью совершенствования различных умений и навыков. При выборе материала учитываются грамматические,

лексические, функциональные и социокультурные критерии, и на базе одного комикса можно подготовить комплекс упражнений, представляющий собой дидактическую единицу, организованную в промежутке времени от 15 до 120 минут.

Этапы работы с комиксами, включают в себя вводную беседу, предъявление текста, анализ рисунков, комментариев, чтение, контроль понимания; творческий этап, предполагающий создание комикса учащимися и драматизацию сюжета.

В настоящее время комиксы больше не создаются вручную. Используя различные веб-редакторы, можно создать комиксы, не зная техники и навыков рисования. В процессе создания комиксов или выполнения заданий создаются условия, при которых обучаемые вынуждены прибегнуть к краткой форме передачи информации, что, в свою очередь, невозможно без глубокого изучения материала. В течение этого процесса обучаемые применяют навыки анализа и выделения главных и второстепенных аспектов темы, поиска ключевых понятий и выбор оптимальных средств передачи информации.

В ходе работы с данным дидактическим материалом реализуется одна из основных целей обучения, формирование межкультурной компетенции, вовлекается в работу максимальное количество учащихся, раскрывается творческий потенциал каждого студента.

Комикс, отображая реалии страны изучаемого языка, показывает, как можно использовать полученные знания в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, комикс способен решить проблему мотивации, интереса к учебе, стимулирует творческую активность и дает дополнительную возможность разнообразить занятия по иностранному языку.

Ю. М. Войтова

SPANGLISH КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

На данный момент испанский язык является вторым по распространенности в мире, в связи с чем его изучение должно включать знания в области социальной лингвистики, страноведения и межкультурной коммуникации. Благодаря развитию современных технологий и Интернета влияние английского языка на другие языки неуклонно растет. Испанский язык не является исключением и наряду с другими языками идет «в ногу со временем», поэтому в его лексический состав стали массово проникать англицизмы. В разговорной речи все чаще используются восклицания, заимствованные из английского языка, например, *Oops!* (вместо *¡Uy!*) или *Okey!* (вместо *¡Vale!*). Важно отметить естественное влияние английского языка в сфере компьютерной техники и Интернета. Так, на этой почве совсем недавно возникло такое языковое явление, как *spanglish* – сплетение английского и испанского

языков. Изучение данного феномена представляется весьма актуальным, так как применение *spanglish* на занятиях по испанскому языку как второму иностранному способствует развитию у обучающихся способности к языковому анализу, помогает укрепить базу первого иностранного языка, выстраивать логические связи между языками, проводить параллели в грамматическом и лексическом строе языков. В свою очередь, это усиливает мотивацию к изучению первого и второго иностранных языков и закладывает прочный фундамент для последующей языковой работы по специальности, а *spanglish* здесь играет роль «связующего языкового звена».

В случае, когда речь идет об обучении двум языкам, относящимся к разным языковым группам, как испанский и английский, особое внимание стоит уделить явлению интерференции, которая проявляется на разных уровнях языка (фонетическом, грамматическом, лексическом, синтаксическом). Изучающие испанский язык в качестве второго иностранного сталкиваются со множеством проблем ввиду того, что данный язык сложен для восприятия по сравнению с английским языком, а также с родным языком. В нашем исследовании *spanglish* рассматривается как инструмент преодоления интерференции при обучении испанскому языку и возможность его использования на этих занятиях. В статье предложены некоторые виды деятельности, направленные на изучение взаимодействия испанского и английского языков с целью осуществления положительного переноса.

Методически целесообразным представляется следующая схема применения *spanglish* на занятиях по изучению испанского языка.

1. Для ознакомления с явлением *spanglish* обучающимся предлагается сопоставить некоторые слова и выражения, используемые на *spanglish*, с их английскими и испанскими эквивалентами (табл. 1):

Т а б л и ц а 1

Spanglish	Inglés	Español
<i>Hacer el chek-in</i>	<i>Chek-in</i>	<i>Hacer la facturación</i>
<i>Hay que frizar la comida</i>	<i>I need to freeze food</i>	<i>Hay que congelar la comida</i>
<i>Parquear el carro</i>	<i>To park the car</i>	<i>Aparcar el coche</i>
<i>Pagar las taxas</i>	<i>To pay taxes</i>	<i>Pagar los impuestos</i>
<i>Estar full</i>	<i>To be full</i>	<i>Estar lleno (completo)</i>
<i>Echar un looking</i>	<i>Chake a look</i>	<i>Echar el vistazo</i>
<i>Ir de shopping al mall</i>	<i>To go shopping in the mall</i>	<i>Ir de compras al centro comercial</i>
<i>Elevador</i>	<i>Elevator</i>	<i>Ascensor</i>
<i>Viaje redondo</i>	<i>Round trip</i>	<i>Vuelta al mundo</i>
<i>Friquearse</i>	<i>To freak</i>	<i>Espantarse</i>
<i>Mopear el suelo</i>	<i>To mop the floor</i>	<i>Fragar el suelo</i>
<i>Cambiar el look</i>	<i>To change the look</i>	<i>Cambiar la apariencia</i>
<i>Atachar información</i>	<i>To attach information</i>	<i>Adjuntar información</i>
<i>Me dieron un ticket</i>	<i>I've got a ticket</i>	<i>Me impusieron una multa</i>

Применение компаративного подхода (в паре «английский – кастильский испанский», а далее – «английский – spanglish» и «кастильский испанский – spanglish») дает возможность студентам выделить базовые черты сходства, обусловленные общей праязыковой группой, которое позволяет создать «зону языкового комфорта» обучающимся на базовом этапе освоения второго иностранного языка.

2. Одной из наиболее активных сфер взаимопроникновения английского и испанского языков, демонстрирующей «смену языкового кода», является компьютерная терминология, а также сфера кибернетики и информатики, представляющая огромный интерес для обучающихся. Таким образом, можно предложить студентам найти русские эквиваленты терминам, предложенным на английском языке и на spanglish (табл. 2):

Т а б л и ц а 2

Inglés	Spanglish
<i>To zip</i>	<i>Zipear</i>
<i>To chat</i>	<i>Chatear</i>
<i>To reset</i>	<i>Resetear</i>
<i>To save</i>	<i>Salvar</i>
<i>To print</i>	<i>Printear</i>
<i>E-mail</i>	<i>Correo electrónico</i>
<i>To scan</i>	<i>Escanear</i>
<i>To download</i>	<i>dounlodear</i>

Проанализировав представленные лексические единицы на spanglish, можно заметить несколько тенденций словообразования: калькирование английского термина с добавлением характерного для нормативного испанского языка окончания по типам спряжения правильных глаголов в настоящем времени (*escanear*, *zipear*); дискриптивность при введении новых терминов (*correo electrónico*) с сохранением характерного для испанского языка порядка слов в словосочетании, отличающегося от правил построения английских словосочетаний. Подобный анализ полезен с точки зрения методики преподавания испанского языка в качестве второго иностранного. Этот прием позволяет обучающимся более явно ощутить связь между разными европейскими языками и выявить общие моменты в лексико-грамматическом строе.

3. Для развития аналитических навыков обучающимся можно предложить выполнить перевод на кастильский испанский приведенный ниже текст на spanglish: *Spanglish is my first language and still the way I communicate with my familia. I was the oveja negra of the Spanish department in college because I would talk “incorrectamente”. It actually made me doubt a little and even try to remediar el problema. But it’s part of who I am and I won’t change it for nada!! My friends still get an-noyed cuando se me sale el Spanglish, pero es cosa de ellos!.*

Подобные задания для анализа текста можно выполнять как задания на перевод с ограничением времени на их выполнение, а также как лингвистический пример анализа смещения кодов языков.

Несмотря на то, что межъязыковая интерференция проявляется на всех уровнях обучения испанскому языку, однако, за счет грамотного акцентирования внимания на сходствах и различиях обоих языков, возможно не только количественно повысить эффективность данного процесса (то есть ускорить), но и качественно улучшить его за счет максимальной активизации мыслительных операций. Изучение и использование элементов *spanglish* в процессе преподавания испанского как второго иностранного языка помогает обучающимся более полно воспринимать языковую картину мира. При этом у студентов совершенствуются первичные навыки перевода на втором иностранном языке, расширяется представление о многообразии и вариативности испанской лексики, без чего невозможно актуальное обучение иностранным языкам. Практический опыт применения компаративного метода с использованием *spanglish* на занятиях по испанскому языку показывает, что соизучение английского и испанского языка создает преимущество для обучающихся и позволяет развивать аналитические навыки работы с иностранным языком, лингвистическую догадку, навык сравнения грамматических и лексических конструкций и принципов организации предложений. Данные факторы, безусловно, имеют большое значение для успешного изучения иностранных языков и их дальнейшего применения в сфере профессиональной деятельности обучающихся.

Н. П. Грицкевич

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО» В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Для определения содержания учебного лексико-семантического поля «Гостиничное дело» в процессе обучения студентов 1–2 курсов, будущих специалистов межкультурной коммуникации, дисциплине «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английский)» мы исходили из того, что именно лексико-семантический уровень языка отражает языковую картину мира носителей определенной культуры. Лексико-семантическое поле (ЛСП), наряду с лексико-семантической группой, представляет собой системную организацию лексики какого-либо языка на основе семантических связей между языковыми единицами. В настоящее время методисты считают ЛСП одним из эффективных способов организации лексики в учебных целях.

В структуре ЛСП обычно выделяют ядро, в состав которого входят наиболее общие и нейтральные по стилистической окраске слова (базовое слово или базовый синонимический ряд), и периферию, состоящую из наиболее удаленных в своем значении от ядра лексических единиц.

Область лексико-семантической системы, соотносимая с полем «Гостинично дело», так или иначе представлена во всех языках мира, особенно обширна она в английском языке. Формирование содержания ЛСП «Гостиничное дело», предпринятое в учебных целях в нашем исследовании, осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе была описана лексема исследуемого поля – *гостиница* ‘hotel’. Анализ английского лексемы *hotel* начали с анализа этимологии данного слова, которая восходит к XVII веку и означает «public official residence; large private residence». Было установлено, что это слово происходит от французского *hotel*, от старофранцузского *ostel, hostel (a lodging)*, от латинского *hospitāle (hospice)* и *hospitalis (hospitable)*, от корня *hospes, hospit-* (*host, guest*).

На следующем этапе были описаны ядерные лексемы исследуемого поля – *гостиница* ‘hotel’. Анализ современных толковых словарей английского языка позволил установить, что дефиниция *hotel* поясняется как «an establishment that provides lodging and usually meals, entertainment, and various personal services for the public where you have to pay to stay in» ‘заведение, которое предоставляет жилье и, как правило, питание, развлечения и различные личные услуги для населения, где вы должны заплатить, чтобы остаться’ (здесь и далее перевод. – Н. Г.).

Данные словарей синонимов английского языка позволили выделить около 20 синонимов лексемы *hotel* (types of accommodation), которая представлена в английском языке следующим синонимическим рядом: *accommodations, apartment, inn, resort, hostel, tavern, board, room and board, rooming house, rooms, shelter, boarding house, digs, house, housing, lodging, motel, quarters, roof, bed and breakfast*.

Мы пришли к выводу, что ядро понятия *гостиница* в русском и английском языках в большей степени совпадают. Также мы выяснили, что имеются некоторые различия в интерпретации данного понятия представителями каждой лингвокультуры. Например, в русском языке слово *отель* поясняется не только как ‘дом для временного проживания’, но и как ‘обширная, комфортабельная, роскошная гостиница’, в английских же словарях лексема *hotel* не обладает такими характеристиками. Также в английском языке существует лексема *inn*, которая обозначает ‘небольшую гостиницу, которая обычно находится за городом’, тогда как в русском языке нет соответствующего эквивалента данного понятия.

Сегодня широкое распространение в языках получило слово *мотель*, которое происходит от латинского *motel*, и является конкатенацией из *motor-* ‘авто’ + *hotel* ‘отель’. Кроме этого, в современном английском языке появилось слово *botel* (‘ботель’) – название, данное лодке, которая была приспособлена для размещения в гостиничном стиле. Многие ботели являются постоянно пришвартованными речными судами, хотя другие являются переоборудованными судами, которые вполне способны путешествовать с гостями на борту. Они особенно популярны в европейских городах с реками или каналами. Здесь следует упомянуть популярные среди деловых путешественников *serviced apartments* (‘апартаменты с обслуживанием’), где гости

могут воспользоваться полным спектром услуг, таких как обслуживание номеров, уборка номеров и прачечная. Большинство апартаментов с обслуживанием также предлагают дополнительные удобства, в то время как сами апартаменты, как правило, больше, чем большинство гостиничных номеров.

На втором этапе определения содержания учебного лексико-семантического поля «Гостиничное дело» («Hotel business») были описаны лексемы исследуемого поля. На основе изучения словарных дефиниций и установления родственных понятий по тезаурусу мы определили основные лексические группы, формирующие это понятие в современном английском языке.

1. «Туристическая локация (размещение)»: *hotel, hostel, resort, pension, motel, holiday cottage, guest house* ('гостиница, отель, хостел, санаторий, пансионат, мотель, дом отдыха, гостевой дом' и т.д.).

2. «Личность», которая представлена такими лексемами, как *guests, tourists, travelers, dwellers, staff, employees, hoteliers* ('приезжающие, гости, туристы, путешественники, обслуживающий персонал, отельеры').

3. «Деятельность», в которую входят следующие лексические единицы: *room service, housekeeping service, laundry service, concierge service, catering service* ('обслуживание номеров, уборка номеров, услуги прачечной, услуги консьержа, ресторанное обслуживание').

Проведенное нами исследование позволило сделать вывод о том, что представления о гостиничном деле находят отражение в определенном фрагменте англоязычной языковой картины мира и вербализированы рядом лексических средств, транслирующих в основных значениях семантику данного понятия.

Е. А. Елецкая, Т. Ю. Щепачёва

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕБАТИРОВАНИЮ НА СТАРШИХ КУРСАХ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В эпоху глобализации, стремительного развития международных контактов в политической, экономической, научной, гуманитарной и культурной сферах к специалисту-переводчику предъявляются качественно новые требования в части обеспечения эффективного диалога в любых ситуациях профессионального речевого взаимодействия. Необходимо владеть не только «традиционными» переводческими компетенциями, но и навыками ведения дискуссии по профессиональной тематике. Наиболее важным навыком, который должен быть сформирован у современного выпускника, является умение ориентироваться в широком медийном пространстве, рационально подходить к выбору информационных источников, анализировать мнения, оценки, комментарии и аргументировать свою позицию.

Одной из передовых методик совершенствования данных умений является технология дебатов, прошедшая успешную апробацию на старших курсах переводческого факультета МГЛУ. Дебаты представляют собой особую форму дискуссии, в рамках которой коммуниканты осуществляют

целенаправленный, упорядоченный и структурированный обмен мнениями для того, чтобы доказать правильность своей позиции и опровергнуть точку зрения оппонента при работе в парах либо сформировать положительное отношение к своему выступлению у третьей стороны (зрителей, судей) в ходе групповых дебатов. Залогом убедительного выступления является аналитическое мышление, грамотное использование имеющейся информации, умение воспринимать доводы оппонировавшей стороны и реагировать на них, импровизация. С учетом высоких требований, предъявляемых к выполнению этого вида заданий, учебной программой предусмотрено поэтапное освоение технологии.

Учебный материал включает следующие тематические разделы: институт брака и семьи в современном социуме, домашнее насилие, деньги и общество, международный терроризм, политика и выдающиеся политические деятели, международные отношения, внешняя политика стран изучаемого языка. В рамках каждой из изучаемых тем студенты выполняют различные виды устных и письменных заданий, направленных на развитие логического и критического мышления, выработку умений и навыков подготовки и ведения дискуссии, дебатирования, конструирования и презентации устного и письменного дискурсов.

Каждый тематический блок предполагает работу над серией аутентичных аналитических текстов. В ходе их устного обсуждения отрабатывается использование ключевого словаря, происходит первичное определение темы и основного посыла, используются коммуникативные формулы, необходимые для ведения дискуссии. В дальнейшем устная форма работы дополняется выполнением письменного задания – реферированием. Этот вид работы направлен на дальнейшее развитие навыков рефлексивного чтения, определения главной проблемы, логического изложения и обобщения содержания материала с использованием клишированных фраз для моделирования связного текста.

Кроме того, программой предусмотрен просмотр видеоматериалов, в том числе телевизионных репортажей, ток-шоу, авторских программ, документальных и художественных фильмов, чтение художественных произведений с последующим выполнением письменного творческого задания – тематического аналитического обзора или эссе. Его выполнение способствует развитию критического мышления: способности анализировать исходную информацию, выделять главное, рассуждать, осуществлять поиск новых способов доказательства и аргументации собственной точки зрения, делать выводы.

Программа также предусматривает проведение занятий в форме конференций, чему предшествует внеаудиторная подготовка. В их рамках студенты представляют результаты поиска релевантной информации по заданной тематике в форме логически структурированного доклада. В ходе его презентации тренируются навыки публичного выступления, умение грамотно реагировать на вопросы аудитории, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Заключительным этапом освоения тематического блока является подготовка проекта по проблемной ситуации. Как правило, его темой является стимулирующее к рассуждению утверждение. Для подготовки проекта студент осуществляет поиск и отбор необходимой информации с использованием как учебного материала, так и дополнительных источников. В проектной работе обосновывается значимость вопроса, его дискуссионный или проблемный характер, приводятся аргументы за и против заданного утверждения, обобщается предоставленная информация, делаются выводы. Важным требованием к подготовке проекта является наличие ссылок на авторитетные издания, результаты социологических исследований, статистические данные, а также использование цитат, речевых клише, способствующих логической организации информации и позволяющих осуществлять плавный переход от одной идеи к другой. Проект должен быть представлен на занятии в устной форме с мультимедийным сопровождением (презентация PowerPoint).

По мере освоения студентами требований к выполнению всех вышеперечисленных видов заданий и развития необходимых навыков и умений в учебный процесс внедряются занятия в формате парных и групповых дебатов. Примеряя на себя роли общественных деятелей, политиков, специалистов в различных областях, они учатся вести дискуссию по поставленным проблемам социальной, экономической и политической жизни, используя соответствующие формы коммуникации. Обсуждение некоторых тем проходит в формате групповых дебатов на примере телевизионной программы «Intelligence Squared Debate» канала BBC, где присутствует модератор, две группы оппонентов, а также зрители, задачей которых является голосование в начале дебатов, участие в сессии вопрос-ответ со спикерами оппонировавших групп и повторное голосование после заключительного выступления.

Наиболее активно используемым форматом являются парные дебаты. Подготовительный этап подразумевает работу в паре над конструированием диалогического дискурса в письменной форме, который должен включать актуальную информацию, полученную в результате работы с различными источниками информации. Отобранный материал должен быть организован в диалог между двумя собеседниками, ведущих полемическую беседу на определенную тему. В ее рамках проблема рассматривается во всей полноте и сложности, осуществляется поиск возможных путей ее решения.

Дебатирование в парах входит в список экзаменационных заданий на 5 курсе по дисциплине «Дискурсивные практики коммуникации». Для его выполнения студентам предлагаются два утверждения (the motion/anti-motion), транслирующие противоположные идеи. Структура задания включает три блока: введение в тему и обозначение актуальности проблемы, полемический блок и заключение. Один из экзаменуемых получает задание подготовить вступительную часть и составить список из 10 аргументов в поддержку первого утверждения, другой – список из 10 аргументов в пользу противоположного мнения, заключительную часть, обобщающую прозвучавшие во время дебатов идеи, и окончательную позицию в отношении обсуждаемой темы: декларирование приверженности первоначальным взглядам, заявление о готовности к компромиссу или признание правоты оппонента.

В соответствии с критериями оценки выполнения задания, для получения максимального балла необходима полная реализация коммуникативного намерения и грамотное моделирование диалогического дискурса с учетом требований к его структуре и содержанию. К ним относятся умение слушать и слышать собеседника, лаконично излагать и аргументированно отстаивать свою точку зрения, уважительно отвечать оппоненту, используя установленный набор коммуникативных формул. Кроме того, студент должен продемонстрировать свободное владение программным материалом, широкий диапазон фоновых знаний, активное использование тематического словаря.

Таким образом, технология дебатов имеет большой потенциал как методика преподавания иностранного языка и подготовки универсальных специалистов-переводчиков, способных выполнять широкий спектр задач по обеспечению международных контактов и гибко реагировать на быстро меняющиеся требования современного рынка труда.

С. С. Есис

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ УЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ (испанский язык как третий иностранный)

Основными трудностями преподавания испанского языка как третьего иностранного языка являются недостаток активной устной практики в расчете на каждого студента группы и отсутствие необходимой индивидуализации и дифференциации обучения. Это связано с большой наполняемостью групп (до 20 человек). Компенсировать эти недостатки можно и нужно за счет используемых методов, приемов, технологий обучения. Поэтому из всего богатства разработанных в методике подходов, методов стоит подумать о том, чтобы отбирать, технологически прорабатывать такие, которые могли бы предоставить возможность устной практики каждому студенту. При этом важно обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучающихся. Наиболее интересным представляется опыт учения в сотрудничестве как общедидактический метод.

Основная идеология учения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета штата Миннесота (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, университет штата Калифорния. С тех пор идеи учения в сотрудничестве получили свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира.

Следующие принципы учения в сотрудничестве выделяет Е. С. Полат.

1. Взаимозависимость членов группы, которую можно создать на основе:
 - а) единой цели, которую можно достичь только сообща;
 - б) распределения внутригрупповых ролей;
 - в) единого учебного материала;

- г) общих ресурсов;
- д) одного поощрения на всех.

2. Личная ответственность каждого. Каждый участник группы отвечает за собственные успехи и успехи товарищей.

3. Равная доля участия каждого члена группы. Совместная учебно-познавательная, творческая и другая деятельность учащихся в группе на основе взаимной помощи и поддержки достигается, как правило, либо выделением внутригрупповых ролей, либо делением общего задания на фрагменты.

4. Рефлексия – обсуждение группой качества работы и эффективности сотрудничества с целью дальнейшего совершенствования учебной деятельности.

На современном этапе наиболее распространенными являются такие варианты метода учения в сотрудничестве.

1. *Student Team Learning* (STL, учение в команде). Вариант разработан в Университете Джона Хопкинса. STL (учение в команде) сводится к трем основным принципам:

а) награды (*team rewards*). Оценку получает вся группа за выполнение одного задания. Группы дифференцированы, между собой они не соревнуются;

б) индивидуальная ответственность (*individual accountability*) каждого участника: успех или неуспех всей группы зависит от удач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении материала. В результате каждый член команды должен чувствовать себя экспертом по данной теме. Для проверки знаний преподаватель может предложить тест любому члену группы;

в) равные возможности всех участников в достижении успеха означают, что каждый участник приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих предыдущих результатов.

2. *Jigsaw* («ажурная пила, машинная ножовка»). Этот вариант разработан профессором Эллиотом Аронсоном в 1978 году. Студенты объединяются в группы по шесть человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические и смысловые блоки). Вся команда может работать над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп. Затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе. Всем необходимо внимательно слушать друг друга, делать записи. На заключительном этапе преподаватель может задать любому члену группы вопрос по теме. Либо каждый участник проходит индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты суммируются. Команда, набравшая большее количество баллов, награждается.

3. *Learning Together* («Учимся вместе»). Такой подход к организации учения в сотрудничестве разработан в университете Миннесота в 1987 году.

Группа разбивается на разнородные (по уровню обученности) команды, включающие 3–5 человек. Каждая команда получает одно задание, являющееся подзаданием какой-то большой темы, над которой работает вся группа. В результате совместной работы отдельных групп достигается усвоение всего материала. Внутри команды студенты самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания. Роль преподавателя – осуществление контроля учебной деятельности студентов.

При обучении грамматике на занятиях со студентами, изучающими испанский язык как третий иностранный, наиболее эффективным является использование приемов «Learning Together» либо «Jigsaw».

Например, при изучении темы «Pretérito Indefinido de Indicativo» можно использовать прием «Learning Together» («Учимся вместе»). Группа разбивается на 4 команды (4–5 студентов в каждой команде). Студентам предлагается заполнить таблицу с графами: «Указатели времени»; «Окончания глаголов первого спряжения»; «Окончания глаголов второго спряжения» и «Окончания глаголов третьего спряжения».

Каждая команда заполняет определенную графу таблицы, выполняя задания на карточках и выводя правило.

Карточка № 1 (для группы, заполняющей графу «Указатели времени»).

Найдите обстоятельства времени и проанализируйте их.

1. El lunes (mes, año) pasado tuvimos una excursión.
2. Ayer hizo todos los ejercicios por la mañana.
3. Hace una semana fuimos al teatro.
4. Anteayer comí en casa de mi amigo.
5. Anoche escuchaste rock.
6. En 1994 estuve en Salamanca.

Карточка № 2 (для группы, заполняющей графу «Окончания глаголов первого спряжения»).

Найдите окончания глаголов для каждого лица.

1. El verano pasado nosotros descansamos en el pueblo.
2. Ayer toda la noche escuchaste la música latina.
3. La semana pasada visitasteis muchos museos.
4. Ayer mis tíos enviaron muchas tarjetas postales.
5. Anteayer compré muchos regalos para mis amigos.
6. El señor García pasó sus vacaciones en Venezuela.

Карточка № 3 (для группы, заполняющей графу «Окончания глаголов второго спряжения»).

Найдите окончания глаголов для каждого лица.

1. Ayer comimos muchas frutas.
2. La semana pasada conocí a muchas personas.
3. Anoche tu amigo y tú bebisteis muchos refrescos.
4. Los jóvenes se conocieron el año pasado.
5. Anteayer aprendiste muchas palabras.
6. Ayer mi amigo comió en el restaurante.

Карточка № 4 (для группы, заполняющей графу «Окончания глаголов третьего спряжения»).

Найдите окончания глаголов для каждого лица.

1. Ayer escribí una carta a mi amigo.
2. Diez años mis padres vivieron en La Habana.

3. Ayer mi madre salió de casa a las 8 de la mañana.
4. Anteayer recibimos una delegación extranjera.
5. El verano pasado tú viviste tres meses en la aldea.
6. Anoche volvisteis a casa muy tarde.

После выполнения заданий на карточках каждая команда знакомит другие команды со сделанными выводами. Например, *Pretérito Indefinido de Indicativo* используется, когда в тексте есть следующие указатели времени: *ayer, el año pasado, hace 5 años*. В результате подобного взаимодействия каждая команда заполняет все графы таблицы.

Для организации контроля усвоения материала студентам может быть предложено индивидуальное письменное задание. Например,

Карточка № 5

1. Какие обстоятельства времени являются указателями *Pretérito Indefinido de Indicativo*?

a) hoy; b) ayer; c) siempre; d) esta semana; e) anteayer; f) el año pasado; g) hace dos días.

2. Раскройте скобки и поставьте глаголы в *Pretérito Indefinido de Indicativo*:

1. Vosotros (descansar) muy bien al aire libre.
2. El joven (coger) todo el dinero y lo (gastar) rápidamente.
3. Yo (aprender) muchas canciones nuevas.
4. El verano pasado Andrés (pasear) mucho en bicicleta.
5. Todos nosotros (tomar) mucho sol y (nadar) .
6. Ellos (entrar) en el café y (sentarse) a la mesa.

По окончании работы все задания проверяются, результаты суммируются и выставляется общая оценка группе.

Использование метода *учение в сотрудничестве* позволяет сделать вывод, что в результате систематической и целенаправленной работы в сотрудничестве удастся значительно увеличить время устной речевой практики для каждого студента на занятии, дать шанс каждому студенту сформировать в своем сознании систему изучаемого языка.

О. С. Забродская

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АФОРИЗМА

Широкое использование афоризмов в качестве дидактических единиц обусловлено современной ситуацией диалога культур, а также реализацией межкультурного подхода к обучению в высшей школе, когда от специалиста требуется не только овладение лексической компетенцией, но также предполагается наличие готовности раскрытия прагматического потенциала применяемых в различных типах дискурса языковых единиц, в которых заключена информация, отражающая специфику мировоззрения определенного этноса.

Способность афористического материала фиксировать в своей семантике фрагменты когнитивной базы, а также демонстрировать элементы культурной памяти представляет неограниченные возможности для достижения развивающей, учебной, воспитательной целей. При рассмотрении/изучении и последующем воспроизведении афоризма актуализируется не только

его непосредственное значение, но и возникают определенные ассоциации, а также вспоминаются исторические обстоятельства, при которых он появился. Таким образом, существование афоризма в литературном, историческом, культурном аспектах способствует созданию многозначных связей и диалогов как с современной, так и с предыдущими эпохами. Открытость фонда афористического материала и постоянное его пополнение способствует неиссякаемому интересу к данным языковым единицам при изучении разных предметов, в том числе и иностранных языков. Поскольку иностранный язык, как и любой другой предмет при его изучении, так или иначе обязательно участвует в формировании личности учащегося по всем четырем аспектам в комплексе (обучение, познание, воспитание, развитие), он может и должен нести иноязычную культуру, под которой понимают ту часть духовной культуры, которую предоставляет человеку процесс коммуникативного общения на иностранном языке. Использование афоризмов в учебном процессе повышает интерес к изучению языка и развивает языковую интуицию, а также способствует воспитанию правильного отношения к общечеловеческим ценностям.

Афористические единицы, являются катализатором философской, а также житейской мудрости, обобщая смысл явлений, носят яркий поучительный характер. Вспомним, например, учебники по латинскому языку: для каждого грамматического явления авторы старались подобрать афоризмы, которые непременно были представлены в упражнениях для перевода с латинского языка на родной язык обучающихся. Запоминание же афоризмов способствует расширению лексического запаса.

При совершенствовании навыков эквивалентного перевода перед учащимися стоит задача сопоставления единиц родного и изучаемого языков: рассматриваются смысловые и ситуативные возможности и ограничения в употреблении конкретных единиц. При этом раскрывается история возникновения афоризмов (анализируется культурно-исторический контекст), что способствует их осознанному усвоению и уместному воспроизведению.

В следующей таблице мы перечислили некоторые афоризмы, которые упоминаются при изучении конкретных тем по грамматике латинского языка.

Пример афоризма	Тема
Causa causārum (Причина причин) Non scholae sed vitae discimus (Не для школы, а для жизни учимся) Via est vita (Дорога есть жизнь)	Первое склонение существительных
Amicus verus amōre, more, ore, re (Верный друг узнается по любви, по нраву, по речи, по делу)	Второе и третье склонения существительных
O tempōra, o mores! (Cicēro) (О времена, о нравы! Цицерон) Aurea mediocritas (Horatius) (Золотая середина. Гораций)	Третье склонение существительных

Est modus in rebus (Horatius) (Есть мера в вещах. <i>Горацій</i>)	Четвертое и пятое склонения существительных
Alter ego (Другое я) Omnia mea mecum porto (Βίᾱς ὁ Πριηνεὺς) (Все свое ношу с собой. <i>Биант Приенский</i>)	Местоимения
Tertium non datur (Третьего не дано. <i>Букв.</i> третьего не дается)	Praesens indicatīvi passīvi
Nota bene! (NB) (Обрати внимание. <i>Букв.</i> заметь хорошо). Cognosce te ipsum (Познай самого себя) Noli nocēre! (Не навреди!)	Imperatīvus praesentis actīvi
Veni, vidi, vici (Caesarius) (Пришел, увидел, победил. <i>Цезарь</i>)	Perfectum indicatīvi actīvi
Legem brevem esse oportet (Закон должен быть кратким)	Accusatīvus cum infinitīvo
Edīmus ut vivāmus, non vivīmus ut edāmus (Едим, чтобы жить, но не живем, чтобы есть)	Praesens conjunctīvi actīvi
Modus operandi/loquendi/vivendi (Образ действий/говoreния/жизни) Ars vivendi (Искусство жить)	Gerundium
Docendo discīmus (Обучая, мы учимся сами) De gustībus et de colorībus non est disputandum (О вкусах и о цветах не следует спорить)	Gerundīvum
In optīmā formā (В наилучшей форме) Citius, altius, fortius! (Быстрее, выше, сильнее – девиз Олимпийских игр)	Степени сравнения прилагательных и наречий

Афоризмы также эффективно используются на продвинутом этапе обучения языку. Так, запоминание стихотворных строк способствуют овладению античной силлабо-метрической системой стихосложения. Для систематизации и обобщения знаний и умений по употреблению афоризмов применяются, например, следующие творческие задания: 1) проиллюстрируйте ситуации, в которых можно использовать данный афоризм; 2) используйте афоризм в качестве заголовка к абзацам рассматриваемого текста. (Так, применение афоризмов в качестве подзаголовков способствует созданию четкой структуры текста и выделению главной и полезной информации для адресата.)

Таким образом, овладение афористическим материалом – это фактор воспитания и развития личности, формирования лингвострановедческой компетенции, что способствует глубокому пониманию национально-культурной специфики коммуникативного поведения.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ
В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(итальянский язык как второй иностранный)

В основе изучения грамматики должны стоять знания и умения правильного использования грамматических элементов. То есть обучение грамматике представляет собой изучение грамматических структур и их практическое применение.

Одним из подходов к формированию грамматического механизма иноязычной речи является коммуникативно-когнитивный. Специфической особенностью коммуникативного аспекта является стремление приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации, а когнитивные структуры предъявляются обучающимся в виде речевых образцов и откладываются в сознании в результате коммуникативной деятельности.

Процесс освоения иноязычных сложных грамматических явлений осуществляется в соответствии с принципом сознательности. Реализация данного принципа предполагает овладение обучающимися всей необходимой информацией о языковом явлении, правила языка при этом воплощаются в речевые образцы, соответствующие когнитивным структурам. Важным принципом обучения также является принцип внутренней мотивации, которая может возрастать в результате применения адекватных методов обучения и учета индивидуальных познавательных особенностей обучающегося.

Первым этапом формирования грамматических навыков является когнитивный этап или этап концептуализации. Его содержание определяется деятельностью преподавателя по предъявлению значения, формы, функции грамматического явления и управление деятельностью обучающихся по формированию представления о нем. Второй этап заключается в интериоризации грамматического концепта – этап постепенного формирования речевого навыка посредством выполнения речевых действий (репродуктивный этап). Сформированный навык характеризуется отсутствием автоматизации и наличием развернутого самоконтроля в процессе выполнения действия. На третьем этапе процесса формирования грамматического механизма происходит совершенствование речевых навыков, их поэтапная автоматизация до уровня сложных речевых умений.

В формировании речевых грамматических навыков, составляющих содержание грамматического механизма иностранного языка, представляются наиболее значимыми следующие: принцип коммуникативности, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип оппозиционного предъявления грамматических структур, принцип учета переноса и интерференции грамматических явлений родного и итальянского языков.

В рамках контролируемого процесса обучения имеет место *дедуктивный* и *индуктивный* подход. Д е д у к т и в н ы й п о д х о д означает движение от теоретических знаний и правил к их применению. В обучении грамматике такой

подход может быть назван ориентированным на правило. То есть грамматическое явление представляется эксплицитно, а затем следует практика по его применению. Индуктивный подход в обучении грамматике ведет к открытию правил. Данный подход предполагает, что преподаватель обучает грамматическому явлению, начиная с предъявления примеров, а обучающиеся приходят к осознанию правила на основе данных им примеров. Эти подходы имеют свои плюсы и минусы. Выбор зависит от времени, отведенного на освоение учебного материала, и компетенций, овладение которыми предусмотрено учебной программой.

В изучении грамматики итальянского языка существенно многократное воспроизведение грамматических образцов, обеспечивающих спряжение, согласование в роде и числе соответствующих частей речи. При этом для успешного формирования грамматических навыков очень важно учитывать особенности становления навыка и соблюдать его стадийность при обязательном наличии коммуникативной задачи, включая задания на восприятия грамматического явления в типичных речевых образцах, его имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию и комбинирование.

И. Г. Колосовская

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Подготовка магистров с правом преподавания иностранных языков в учреждениях общего среднего и специального среднего образования, учреждениях высшего образования, на языковых курсах, для оказания вспомогательных образовательных услуг, проведения научных исследований и разработок предполагает формирование у обучающихся готовности к успешному осуществлению профессионально-трудовой деятельности, применению полученного опыта в практической и интеллектуальной деятельности, творческого подхода к достижению образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения, выстраиванию собственной образовательной парадигмы в соответствии с изменениями в социально-экономической сфере. Активное развитие коммуникационных и информационных технологий обуславливает необходимость в овладении магистрантами широким репертуаром инновационных технологий и средств обучения иностранным языкам, что позволит им успешно варьировать и индивидуализировать образовательный процесс, создавать интерактивную образовательную среду и тем самым оптимизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся по иностранному языку.

Опыт подготовки магистров в области языкового образования свидетельствует о том, что традиционный интерес вызывают магистерские программы, которые в наибольшей степени соответствуют учебно-познавательным потребностям обучающихся и позволяют сформировать необходимые компетенции в учебно-методической, научно-исследовательской,

инновационно-педагогической и организационно-управленческой деятельности. Нацеленность на перспективную педагогическую деятельность с обучающимися конкретных возрастных групп, лингвистическими потребностями и уровнем языковой подготовки определяет образовательные ориентиры магистрантов. Вместе с тем практика работы позволяет обозначить ряд проблемных вопросов в выборе форм организации образовательного процесса, педагогических технологий и средств обучения, кадровом обеспечении, которые существенно влияют на качество подготовки магистров.

Выбор форм организации образовательного процесса напрямую зависит от содержания обучения и целевой аудитории. Наиболее востребованной является очная форма получения образования, позволяющая магистрантам совместно анализировать реализуемые проекты и обмениваться опытом их проектирования и внедрения. При этом онлайн-формат обучения приветствуется обучающимися для самостоятельного изучения теоретических вопросов, а также в работе по модели «перевернутый класс» с последующей отработкой материала на аудиторных занятиях. Дальнейшего изучения требует вопрос рационального соотношения аудиторных учебных занятий, виртуальных консультаций, самостоятельного изучения учебного материала в режиме удаленного доступа.

Проблема внедрения инновационных образовательных технологий и средств обучения обусловлена разрывом между концептуальным уровнем развития образовательных технологий и принятием нововведений магистрантами, которые согласно перечню формируемых в магистратуре компетенций должны владеть данными технологиями на теоретическом и эмпирическом уровнях: знать отечественный и зарубежный опыт разработки образовательных технологий и методов обучения иностранным языкам, уметь их проектировать и применять в своей профессиональной деятельности. Реализуемые в современном языковом образовании методы обучения иностранным языкам позволяют преподавателю использовать широкий спектр технологий, техник и средств обучения, адекватных внешним и внутренним условиям обучения. Однако перспективным видится применение тех технологий и средств обучения, которые позволят соблюдать баланс между знаниевым и компетентностным компонентами содержания обучения, самостоятельным изучением и управляемым (со стороны преподавателя или с помощью средств субститутов) овладением магистрантами новыми знаниями и умениями для формирования необходимого комплекса универсальных, углубленных профессиональных и специальных компетенций. Речь идет о развитии информационных технологий в области моделирования виртуального образовательного пространства, потенциальных ситуаций профессиональной деятельности в учебной аудитории для отработки магистрантами в условиях искусственной среды возможных моделей реализации методических схем обучения иноязычной культуре и аспектам языка, видам и подвидам речевой деятельности, применения дидактических материалов и средств обучения для разных категорий учащихся, в том числе с особенностями развития.

Кадровое обеспечение магистерских программ является одной из важнейших составляющих подготовки конкурентоспособных педагогических кадров в области языкового образования. К научно-педагогическим кадрам, реализующим образовательные программы магистерской подготовки, следует предъявлять комплексные требования, которые позволят потенциально судить о качестве образовательного процесса и результата: наличие у преподавателя высшего образования по профилю преподаваемых учебных дисциплин и соответствующей научной квалификации; осуществление активной научной и научно-методической деятельности; самообразование и регулярное повышение квалификации; владение современными методами, технологиями, техниками и средствами обучения; социальные качества и компетенции, позволяющие эффективно осуществлять учебно-воспитательную работу с обучающимися.

Комплексный подход к решению обозначенных вопросов позволит обеспечить систему языкового образования квалифицированными педагогическими кадрами и предоставит возможность удовлетворить индивидуальные образовательные потребности обучающихся на второй ступени высшего образования.

А. С. Кочукова

УЧЕТ ПОЛОЖЕНИЙ ТЕОРИИ КОНСТРУКТИВИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современной методике обучения иностранным языкам (ИЯ) теория конструктивизма позволяет найти ответы на вопросы познания и самопознания в процессе овладения студентами-лингвистами иноязычным общением.

В общем значении *конструктивизм* понимают как совокупность теорий, представленных в психологии, социологии, философии, основой которых выступает идея неотражательной, конструктивной природы познания. Широкий диапазон использования данной теории во многих областях научного знания детерминирует разнородность термина *конструктивизм*, а также обуславливает неоднозначность в определении основных категорий конструктивизма. В частности, одной из таких категорий является понятие *конструкт*.

В психологии отмечается, что в результате восприятия субъектом окружающей его действительности он формирует конструкты как способы ее интерпретации, представленные индивидуальными классификационно-оценочными шаблонами (А. М. Улановский). Конструкты являются лично образованными представлениями человека, с помощью которых он отражает опыт наблюдения за окружающим миром или взаимодействия с ним. Помимо способа миропознания, в философии конструкт также выступает в качестве средства самосознания. Применительно к сфере образования, через осознание собственных особенностей как субъекта познавательной деятельности,

обучающийся приобретает способность воспринимать и анализировать учебный материал, самостоятельно накапливать опыт, формировать навыки и развивать умения с учетом своей индивидуальности.

Образование/создание конструкторов предполагает активность субъекта познавательной деятельности по обогащению опыта учения, что следует принимать во внимание в процессе формирования у студентов-лингвистов метапредметной компетенции. Так, в методике обучения ИЯ конструкторы соотносятся со *стратегиями учения*, под которыми подразумевают комплекс действий, целенаправленно организуемый студентом на основе учебного опыта и доведенный до автоматизма с целью решения той или иной учебной задачи. Опыт, составляющий основу конструктора, также является неотъемлемым компонентом метапредметной компетенции; студенты-лингвисты приобретают метапредметный опыт в процессе обучения устному иноязычному общению с целью развития умений, необходимых им для осуществления самостоятельной познавательной деятельности по овладению устным общением. Особенность конструкторов и учебных стратегий заключается в том, что они формируются обучающимися самостоятельно и в дальнейшем воспроизводятся для достижения той или иной учебной цели, что подтверждает перспективность использования теории конструктивизма в процессе овладения студентами-лингвистами *метапредметной компетенцией*.

В нашем исследовании под *метапредметной компетенцией* мы будем понимать способность и готовность студентов-лингвистов осуществлять самостоятельную учебно-познавательную деятельность на основе совокупности приобретенных ими знаний, умений, социально значимых личностных качеств, необходимых для обогащения учебного, познавательного и социального опыта в процессе овладения устным иноязычным общением.

Критерии, которые могут послужить основой для выделения метапредметных умений в процессе обучения устному иноязычному общению, основываются на определенных *принципах* обучения ИЯ в совокупности с основными положениями теории конструктивизма.

Во-первых, в формировании у студентов-лингвистов метапредметной компетенции следует опираться на личностно ориентированный подход. В. Н. Пустовойтовым было доказано, что сущность и принципы педагогики конструктивизма, которая составляет основу метапредметного образования, соответствуют основным положениям личностно ориентированного подхода. Например, в педагогическом конструктивизме и личностно ориентированном подходе знание выступает не как ценность, а как средство достижения учебных целей. Это означает, что в процессе обучения ИЯ преподавателям необходимо создавать студентам оптимальные условия для того, чтобы обучающиеся могли самостоятельно изучать тот или иной материал, вырабатывать и применять свои стратегии решения поставленных учебных задач, основываясь на личном опыте. Следовательно, основная роль преподавателя в процессе обучения устному иноязычному общению состоит в формировании условий, необходимых студентам для осуществления их учебно-познавательной деятельности. Эти условия должны максимально учитывать

индивидуально-психологические особенности студентов-лингвистов, а также основываться на *самопознании*, которое является полностью индивидуальным психологическим процессом. В частности, в процессе формирования метапредметной компетенции необходимо, чтобы студенты осознанно применяли знания о своих индивидуальных особенностях при овладении устным иноязычным общением.

Во-вторых, формирование метапредметной компетенции должно осуществляться в соответствии с основополагающими общедидактическими и методическими принципами, такими как принципы активности, сознательности, прочности, индивидуализации, коммуникативности и т.п. Так, общедидактический принцип активности отражается в деятельностном подходе к образованию, при котором студент рассматривается как субъект собственной познавательной деятельности, готовый к активному приобретению опыта для дальнейшего самостоятельного решения учебных задач. Обучающийся выступает «конструктором» не только восприятия мира и самого себя, но и собственных навыков и умений. На наш взгляд, принцип сознательности в нашем исследовании следует конкретизировать за счет понятия *самосознательности*. Студентам необходимо осознать, каким образом реализация учебных стратегий является оптимальной в конкретно заданной учебной ситуации. Более того, формируемые в процессе развития метапредметной компетенции учебные стратегии имеют свойство воспроизводимости, что соотносится с принципом прочности. Прочность сформированных в процессе обучения устному иноязычному общению метапредметных умений позволит обучающимся переносить их на новые ситуации общения в меняющихся условиях межкультурного общения. Принцип индивидуализации и дифференциации полностью коррелирует с личностно ориентированным подходом в языковом образовании и реализуется через создание преподавателем условий для максимально активного проявления студентами учебной самостоятельности в овладении устным иноязычным общением. Методический принцип коммуникативности соотносится с основными положениями социального конструктивизма, поскольку общение и отношения между коммуникантами рассматриваются как основные средства развития умений устного иноязычного общения. В процессе взаимодействия и учебного сотрудничества между субъектами образовательного процесса они реализуют свой метапредметный потенциал, что способствует более эффективному формированию метапредметной компетенции.

В-третьих, следует учитывать принцип развития автономии у студентов-лингвистов, что обусловлено требованиями социального заказа. Выпускникам учреждений высшего образования необходимо обладать способностью обучаться новым видам работы на протяжении всей жизни, что определяет необходимость развития у обучающихся умений самостоятельной познавательной деятельности. В процессе обучения ИЯ учебная самостоятельность предполагает способность к осознанному и целенаправленному овладению иноязычным общением, в ходе которого обучающийся развивает умения, позволяющие ему в дальнейшем осуществлять самообразование и самосо-

вершенствование. Следует отметить, что в современной методике обучения ИЯ наблюдается необходимость поиска новых подходов к формированию у студентов-лингвистов способности к саморазвитию и самосовершенствованию посредством изучения ИЯ. Многие современные исследователи проявляют интерес к метапредметному подходу в образовании, но многие аспекты реализации данного подхода остаются неизученными.

В-четвертых, эффективным средством формирования у студентов-лингвистов метапредметной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению является использование продуктивных интернет-технологий. Педагогический конструктивизм объясняет важность конструирования обучающимися собственных знаний с помощью различных средств обучения, таких как информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Формирование у студентов-лингвистов ИКТ-компетентности сегодня определяется как одно из приоритетных направлений в языковом образовании. Умение использовать ИКТ входит в состав универсальных компетенций в государственном образовательном стандарте, а также находит отражение в учебной программе по дисциплине «Социокультурные основы речевого общения». Готовность выпускников приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям труда выражается в том числе в способности добиваться результатов с использованием современных технологий. Самореализация и самообразование на протяжении всей жизни невозможны без получения определенного конечного продукта собственной познавательной деятельности.

Таким образом, формирование у студентов-лингвистов метапредметной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению необходимо осуществлять с учетом основных положений теории конструктивизма.

П. М. Леонтьев

О ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сегодня динамично изменяющаяся внешняя среда вносит значительные преобразования в экономические процессы и технологический уклад общества, что, в свою очередь, существенным образом влияет на систему разделения труда и формирование рабочих мест.

Данные преобразования требуют от современных учреждений высшего образования (УВО) внесения значительных изменений в систему управления УВО и содержание образовательного процесса, направленных на развитие креативного потенциала обучающихся и формирование необходимых для этого компетенций. По словам министра образования И. В. Карпенко, данные компетенции должны быть сформированы в русле практико-ориентированной подготовки, составными элементами которой являются научные исследования и разработки, а также их коммерциализация, что возможно при формировании у студентов устойчивого интереса к карьере ученого и предпринимателя.

Достижение поставленной цели большинство УВО Республики Беларусь связывают с реализацией модели «Университет 3.0» посредством коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности и создания новых наукоемких предприятий.

В частности, основные направления реализации данной модели в Белорусском государственном университете предполагают:

1) создание научно-технологических парков, лабораторий, бизнес-инкубаторов, формирование стартапов и спинофф-компаний;

2) внедрение «модели креативного обучения» (индивидуализация обучения за счет разработки фонда оценочных средств, использование дистанционных ресурсов);

3) осуществление постоянной связи с заказчиками кадров (совместное проектирование тематики дипломных и курсовых работ);

4) изменения в учебных планах и программах (введение авторских курсов);

5) реализация современных программ повышения квалификации для педагогов;

6) функционирование портала как открытой интернет-площадки (онлайн-конференции, вебинары и т.д.).

Белорусский национальный технический университет, определяя свою миссию с позиции технологической и предпринимательской эффективности и лидерства, во главу угла ставит результативное функционирование инновационно-производственной инфраструктуры УВО, объединяющей Технопарк БНТУ, стартап-центры, опытный завод и международные научно-технические центры. Значительное внимание уделяется формированию инновационного мышления участников образовательного процесса в русле движения к модели «Университет 4.0» как результата системно спроектированной инфраструктуры коммерциализации знаний.

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, позиционируя себя в качестве центра трансфера информационно-коммуникационных технологий, осуществляет развитие ИКТ-образования (проектирование образовательных программ с участием реального сектора экономики для I и II ступеней), создает центр дистанционного обучения, организует различные маркетинговые мероприятия.

Белорусский государственный технологический университет обеспечивает партнерство УВО и бизнес-структур (повышение квалификации, согласование учебно-программной документации, работа отраслевых лабораторий); осуществляет актуализацию образовательных программ (предполагается развитие предпринимательской культуры обучающихся, использование современных образовательных технологий); ставит перед собой задачи согласования льготного налогообложения, получения льготы в осуществлении внешнеэкономической деятельности и льготы на лизинг научного оборудования. В состав инновационной инфраструктуры УВО входят Технопарк БГТУ, бизнес-центр, международные лаборатории и ресурсные центры.

Белорусский государственный экономический университет нацелен обеспечить коммерциализацию инновационного и интеллектуального продукта в русле своей научной и предпринимательской деятельности. Актуальными для данного УВО являются вопросы государственной финансовой поддержки, учреждения коммерческих предприятий, возможности распоряжения средствами от коммерческой деятельности. Университет также фокусируется на вопросах совершенствования учебно-программной документации, организует мастер-классы, тренинги и открытые лекционные занятия представителей бизнес-среды.

Гродненский государственный университет планомерно реализует программу создания инновационных предприятий-резидентов технопарка для реализации инновационных и инвестиционных проектов, а также для практической подготовки специалистов по актуальным и перспективным профессиям. С 2019 года во все учебные планы введен курс «Инновационное предпринимательство»; студентами выполняются междисциплинарные дипломные работы и магистерские диссертации; функционирует образовательный портал, реализующий дистанционные технологии; организовывается повышение квалификации и стажировки (в том числе на предприятиях и в организациях).

Белорусско-российским университетом осуществляется взаимодействие с промышленными предприятиями в целях коммерциализации результатов интеллектуального труда; совершенствуются научные лаборатории; вводятся новые специальные дисциплины для I и II ступеней (предпринимательская деятельность, инновационная политика, маркетинг), а также новые программы повышения квалификации.

На основании приведенного анализа можно сделать вывод о существовании некоторых общих для вышеназванных УВО направлений реализации модели «Университет 3.0», к которым относятся:

- создание научно-технологических парков, бизнес-инкубаторов;
- связь с реальным сектором экономики;
- изменения в учебных планах и программах;
- разработка программ повышения квалификации;
- функционирование образовательного портала (дистанционные технологии).

Безусловно, развитие предпринимательской миссии университетов и проблемы коммерциализации результатов их деятельности являются на сегодня весьма актуальными. Однако для многих УВО (особенно «узкопрофильных») предпринимательство и коммерциализация являются трудноразрешимыми вопросами. Поэтому руководство этих УВО ищет другие пути и способы оптимизации процесса высшего образования, опираясь на поиск решений основных задач, заявленных в подпрограмме «Развитие системы высшего образования» государственной программы «Образование и молодежная политика на 2016–2020 гг.», а именно: оптимизация структуры и улучшение качества практико-ориентированной подготовки специалистов в целях повышения конкурентоспособности высшего образования в мировом образовательном пространстве.

Так, Минский государственный лингвистический университет в ближайшее время намерен претворить в жизнь комплексную программу развития цифрового лингвистического университета на следующих уровнях:

- *технического обеспечения* (модернизация структурированной компьютерной сети университета, каналов связи в учебных корпусах и общежитиях; оборудование учебных аудиторий интерактивными панелями; создание виртуальных научно-практических лабораторий; модернизация оборудования библиотеки для оцифровки библиотечного фонда и т.д.);

- *программного обеспечения* (приобретение лицензионного программного обеспечения для персональных компьютеров и серверного оборудования; антивирусной защиты информации и сертификата безопасности сайта; прикладного программного обеспечения для изучения аспектов языка, обучения переводу, распознавания речи, реализации технологии дополненной реальности; модернизация портала университета и программ автоматизированных систем управления образовательным процессом и университетом и т.д.);

- *интеллектуального обеспечения* (разработка системы управления образовательным процессом в условиях внедрения комбинированной технологии обучения; создание программ повышения квалификации на базе ИПК и ПК, обучающих разработке ЭУМК, использованию облачных технологий, реализации дистанционного обучения и т.п.; участие в программах академической мобильности в целях совершенствования компетенций по использованию технологий дополненной реальности).

Т. П. Леонтьева

АВТОБИОГРАФИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Внедрение межкультурного подхода в систему языкового образования обусловило необходимость поиска новых путей и способов формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции. В этой связи интерес представляет такой способ подготовки к межкультурной коммуникации, как составление «Автобиографии межкультурного общения» (*Autobiography of Intercultural Encounters*). Идея подобного рода автобиографии была предложена М. Байрамом, известным ученым, автором коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранным языкам и его соавторами (М. Вугам, М. Barrett, J. Ipgrave, R. Jackson и др.). Целью ее является стимулирование развития умений межкультурной компетенции посредством управляемой рефлексии по поводу приобретаемого опыта межкультурного общения. По мнению авторов, работа с «Автобиографией» способствует достижению более глубокого уровня взаимопонимания с представителями иных лингвокультурных сообществ.

По своему содержанию «Автобиография» представляет собой серию вопросов и стимулов, тщательно разработанных для управления процессом рефлексии обучающихся по поводу конкретного эпизода/инцидента, возникшего во время встречи с представителем иной культуры. Для учащегося она выступает в виде своего рода схемы или памятки, на основе которой он может осуществить детальный анализ данной ситуации и по результатам «культурной» рефлексии сделать вывод на будущее.

Подобная схема может быть краткой или носить более развернутый характер, в случае если ситуация привела к коммуникативной неудаче. На начальном этапе работы с «Автобиографией» для анализа ситуации общения с собеседником, представителем другой лингвокультуры, обучающемуся могут быть предложены, например, следующие вопросы.

1. Как собеседник говорил с Вами?
2. Было ли Вам легко понять его? Да? Нет? Почему?
3. Было ли ему трудно понять Вас? Почему?
4. Приходилось ли Вам адаптировать свою речь? Каким образом?
5. Прибегали ли вы к мимике, жестам, чтобы достигнуть взаимопонимания? Каким именно?
6. Использовал ли ваш собеседник какие-либо жесты, чтобы облегчить взаимопонимание?

«Автобиография межкультурного общения» разработана в двух версиях: для обучающихся старшего школьного возраста и для младших школьников. Очевидно, что для детей младшего возраста формат более простой: «Автобиография» сопровождается рисунками, фотографиями и другими материалами. Сфера ее применения варьируется достаточно широко: регулярное использование на уроках в ходе дискуссий и учебного сотрудничества; эпизодическое применение после школьных каникул, поездки в другую страну, межкультурных обменов, в случае незапланированного события (положительного или отрицательного характера), которое оказало значительное влияние на формирование межкультурной компетенции обучающегося, а также в рамках индивидуальной работы. При этом регулярное обращение к данному средству будет содействовать более системному овладению межкультурными умениями по мере накопления совокупности ситуаций общения, на основе которых осуществляется рефлексия.

Обе версии «Автобиографии» основываются на модели межкультурной компетенции, которая включает четыре следующих элемента:

- 1) знания и умения;
- 2) поведение;
- 3) отношения и чувства;
- 4) действия.

Все вопросы, предлагаемые в «Автобиографии», соотносятся с этими элементами в тщательно продуманной последовательности.

Знания и умения. Как уже отмечалось ранее, М. Байрам является одним из авторов коммуникативно-этнографического подхода, ведущая стратегия которого предполагает, что обучающийся выступает в роли своего рода «этнографа», исследователя культуры и быта страны изучаемого языка. При

этом он широко использует такие методы, как «включенное» наблюдение, интервью, сбор фактов и т.п. Важно приобрести умения не только находить информацию, но и применять ее в реальных ситуациях, а также осознавать собственные предубеждения, стереотипы, предрассудки и т.п. В соответствии с данным элементом первые вопросы в процессе анализа межкультурной ситуации могут быть, например, такими: «На что, прежде всего, Вы обратили внимание в Вашем собеседнике? Как он выглядел? Как был одет?» и т.п.

Поведение. В данном случае речь идет об адаптации своего поведения к новым ситуациям и другим людям, о восприимчивости к способам коммуникации. Следует подчеркнуть, что одним из важных постулатов коммуникативно-этнографического подхода является идея о том, что необходимо делать акцент на развитии способности адаптироваться к новым речевым ситуациям вместо преобладавшей ранее тенденции практиковать использование иностранного языка в известных повседневных ситуациях. Например: «Когда Вы думаете о том, как Вы общались с другими людьми, вспоминаете ли Вы, что как-то адаптировались к ним в процессе устного или письменного общения?» и т.п.

Отношения и чувства. Важно развивать у обучающихся способность принять на себя роль другого человека, представить его мысли и чувства. Необходимо также научиться распознавать положительные и отрицательные эмоции, соотносить их с отношениями и знаниями. Например: «Представьте себя на месте этого человека. Как Вы думаете он чувствовал себя в этой ситуации в тот момент?».

Действия. Как следствие всего перечисленного выше, в процессе рефлексии необходимо формировать у обучающихся способность и готовность взаимодействовать с другими людьми, чтобы вносить изменения в процесс коммуникации и улучшать взаимопонимание. Например: «Я правильно действовал в данной ситуации, потому что я использовал...»; «Думаю, что я мог бы поступить по-другому, если бы сделал следующее...»; «Думаю, что лучшей реакцией для меня было бы...».

Что касается версии «Автобиографии» для детей младшего возраста, она построена на той же модели межкультурного общения, но рефлексия осуществляется с учетом когнитивного, коммуникативного и эмоционального уровней их развития. При этом в качестве стимула для осуществления рефлексии в отношении конкретной ситуации общения выступают не только вопросы, но и рисунки. Например, на рисунке изображены две девочки, катающиеся рядом на качелях. Одна из них в мусульманской одежде, другая – европейского вида. Детям предлагается подумать над ответами на следующие вопросы.

1. Как вы думаете, что первое они заметят друг о друге?
2. Вы думаете, они обратят внимание на отличия друг от друга или на схожесть?
3. Как вы считаете, они рады встрече или нет? Почему вы так думаете?
4. Считают ли они, что им легко будет говорить друг с другом? О чем они могут поговорить?
5. Как вы думаете, они подружатся или нет? Почему вы так считаете?

Таким образом, «Автобиография межкультурного общения» направлена на развитие умения понимать поведение представителей другой культуры, обладающих иным набором ценностей, и взаимодействовать с ними. Она может выступать в качестве одного из средств подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации и способствовать развитию у них качеств поликультурной личности.

А. М. Леус

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДИАЛОГУ-РАССПРОСУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕНЦИОНАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ СХЕМ

В методике обучения иностранным языкам имеется ряд исследований об использовании опор. Все авторы едины в утверждении важности этого принципа в процессе обучения. Опоры призваны, как определяет В. Б. Царькова, «вызвать ассоциации с жизненным опытом учащихся и с тем, что возможно (в силу языковой подготовленности) в их речевом опыте». Э. И. Попова рассматривает опору как «пунктирную линию, приводящую к задуманному высказыванию и носящую распределенный в соответствии с логикой предстоящего высказывания характер». Приведенные определения позволяют нам сделать вывод, что опорная схема представляет собой последовательность вербальных и невербальных ориентиров, позволяющих студенту выстроить собственное высказывание по предложенной теме.

При определении ориентиров мы исходили из психологических особенностей диалогической речи, ее лингвистических характеристик и выделили две группы ориентиров: *общие* и *конкретные*.

Общим ориентиром в обучении диалогической речи является схема вида диалогов. Использование схемы в обучении видам диалогов объясняется следующими положениями. Во-первых, в основе порождения высказываний лежит модель в виде стереотипа или схемы (Е. И. Пассов). Во-вторых, психологические исследования свидетельствуют о том, что сознание оперирует информацией в виде слов и в виде образов. Следовательно, схемы позволяют включить и образы, что повышает эффективность обучения. Как отмечает К. Б. Есипович, использование схем сокращает время на понимание изучаемого по сравнению с чисто словесным изложением. В-третьих, схемы помогают обучающимся выявлять существенные признаки изучаемого, осуществлять операции анализа и синтеза.

Интенционально-речевая схема (здесь и далее ИРС) диалога-расспроса представляет собой название речевых действий, предназначенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности. Данную последовательность определяет процесс решения коммуникативной задачи диалога-расспроса, который призван формировать инициативную речь, направленную на получение информации, требующую умения задавать вопросы, понимать речь собеседника, подавать реплики, регулирующие речевые действия партнера, побуждать его делать свои сообщения более доступными для понимания слушающего, близкими к теме, соответствующими

действительности. Анализ условий возникновения диалога-расспроса приводит к выводу о том, что он обуславливается конкретной ситуацией устного речевого общения. Один из коммуникантов владеет определенным запасом информации, которой не располагает другой, а другой в свою очередь обязан или ему необходимо знакомиться с этой информацией, например, заказ номера в гостинице, посещение поликлиники, покупка билета и т.п. Соответственно, создание ситуаций, ориентированных на диалог-расспрос предполагает использование ролей администратора и постояльца гостиницы, администратора туристического агентства и клиента, врача и пациента и т.п.

Приведем пример ИРС, которую можно использовать в качестве общего ориентира при обучении диалогу-расспросу по теме «Путешествие» в ситуации, где коммуникативная задача предполагает запрос информации в туристическом агентстве о предстоящем путешествии.

	<i>Reisemitarbeiter</i>	<i>Kunde</i>
Schritt 1	begrüßt den Gast	begrüßt den Reisemitarbeiter
Schritt 2	erfragt die Wünsche	äußert seine Wünsche/ bittet um Rat
Schritt 3	macht einen Vorschlag/ gibt Auskunft über den Urlaubsort	fragt nach Details aus
Schritt 4	macht einen weiteren Vorschlag	lehnt den Vorschlag ab/ nimmt den Vorschlag an
Schritt 5	wünscht einen schönen Tag noch	sagt einen Dank

Конкретные ориентиры включают комплекс вербальных и невербальных средств. К вербальным средствам относятся речевые образцы, а к невербальным – картинки, рисунки, фотографии. Так, например, для выражения запроса информации в туристическом агентстве о предстоящем путешествии можно предложить следующие речевые образцы: *Wohin möchten Sie denn? Wie wäre denn... Wie hört sich denn... an? Wie viele Sterne soll das Hotel denn haben? Und reisen Sie allein/zu zweit/mit der Familie/mit der Gruppe?*

В обучении диалогу-расспросу с использованием ИРС можно выделить три этапа: *ориентировочно-подготовительный, тренировки и применения.*

Задачей ориентировочно-подготовительного этапа является ознакомление студентов со спецификой диалога-расспроса и его интенционально-речевыми особенностями. Правильная организация ознакомления с данным видом диалога требует, прежде всего, сообщения сведений об объекте усвоения и раскрытия сущности ключевых понятий. Поэтому после прослушивания фонограммы с опорой на текст диалога в целях общего ознакомления с ним обязательна небольшая вступительная беседа, в ходе которой обучающиеся знакомятся со спецификой диалога-расспроса, его интенционально-речевой структурой. При этом данная структура предъясняется в виде схемы. Усвоение схемы происходит в условиях жестких рамок заданий. Анализируя схему, обучающиеся должны осознать последовательность речевых действий. В качестве контроля обучающимся предлагается

составить схему диалога-расспроса из данных вразброс ее компонентов. Далее следует работа по определению функций каждой реплики и по наполнению схемы речевыми образцами из текста диалога.

На этапе тренировки проводится обучение диалогу-расспросу с опорой на общие и конкретные ориентиры с частичной опорой на общие и конкретные ориентиры. Обучающимся предлагаются упражнения на активизацию речевых образцов в соответствии с ИРС диалога-расспроса. Прежде всего, это может быть запрос информации и ее предоставление. Далее следует тренировка речевых действий: согласия и несогласия, выяснения деталей и т.п. Целесообразно предложить целый список готовых речевых образцов. Обучающиеся выбирают их на основе «функционального замещения», программируя вызов речевого действия. Поэтому нельзя забывать о том, что на этом этапе необходимо подключить все анализаторы: зрительный, слуховой, моторный и вербальный. Следующим шагом является обучение целостному высказыванию с использованием ИРС. Оно осуществляется постепенно – путем объединения нескольких блоков. При этом обучающиеся могут дополнить первоначальные высказывания с учетом информации, полученной из дополнительных источников информации (учебные тексты, статьи). В данном случае преподаватель может организовать работу в небольших группах. В итоге обучающиеся сначала со схемой и речевыми образцами, а затем без схемы, но с речевыми образцами воспроизводят различные диалоги данного вида. Причем обучающимся следует показать, что при изменении ситуации, изменяется и тактика общения.

Этап применения имеет своей целью обучение диалогу-расспросу без предъявления ИРС и конкретных ориентиров, т.е. без фиксации произвольного внимания на структурных компонентах. Данный этап соответствует реальному общению и предполагает самостоятельную деятельность обучающихся по реализации коммуникативного намерения получения необходимой информации по тому или иному вопросу.

Следует отметить, что ИРС предоставляют возможность студентам не только выстраивать свое высказывание по заданным параметрам, но и открывают простор для творчества и интерпретации ситуации в зависимости от языковой подготовки студента, а также от уровня его общего развития и подготовки.

Е. М. Нестюк, И. В. Трибуль

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ 1 КУРСА (испанский язык)

Использование видеоматериалов сегодня является неотъемлемой частью процесса обучения и настоящим подспорьем в работе преподавателя. Их применение способствует не только повышению интереса к изучению

языка, но и расширяет кругозор студентов. Просмотр видео более комфортен и приятен – это тоже способствует лучшему усвоению и запоминанию материала.

Без сомнения, использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции и позволяет реализовать принципы обучения межкультурному общению. Воздействуя на разные органы восприятия, фильмы являются источником информации как лингвистического, так и страноведческого характера, поскольку содержат реальные ситуации общения, что вызывает живой интерес у обучаемых, тем самым способствуя быстрому усвоению языкового материала и более долговременному его сохранению в памяти.

В своей работе на начальном этапе обучения мы используем два типа учебных видеоматериалов: 1) непосредственно обучающие языку; 2) выступающие в качестве дополнительного источника для обучения языку. Для того чтобы процесс обучения был эффективным, необходимо систематическое и рациональное применение видеороликов. Мы отдаем предпочтение коротким по продолжительности видеоматериалам до 5–10 минут. Это обусловлено их особенностью, а именно плотностью и насыщенностью информацией. Вне всякого сомнения, видео обладает целым рядом преимуществ, среди них: непосредственность изображения реальной действительности, использование крупного плана, ненавязчивое предъявление информации, красочность, наличие музыкального сопровождения. Основными достоинствами видеофильмов являются их аутентичность, концентрация языковых средств, эмоциональное воздействие на учащихся.

Одна из основных задач обучения испанскому языку на начальном этапе – развитие коммуникативной компетенции, поэтому главной целью использования видеоматериалов является обучение навыкам устной и письменной речи. На своих занятиях мы используем аутентичные видеоматериалы, размещенные на сайте <http://www.videoele.com/index.html> и т.п. К ним же предлагаются дидактические материалы, разбитые на четыре этапа.

1. Подготовительный, или преддемонстрационный этап (*antes de visionar*), направленный на то, чтобы мотивировать студентов, настроить их на выполнение задания, снять возможные трудности восприятия текста и подготовить к успешному выполнению задания, т.е. вводятся новая лексика и имена собственные. Он также может включать в себя упражнения на прогнозирование того, о чем пойдет речь в фильме: по заголовку, ключевым словам или фразам, наводящим вопросам.

2. Восприятие фильма, или демонстрационный этап (*mientras visionas*). Целью данного этапа является обеспечение дальнейшего развития языковой, речевой или социокультурной компетенций учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения. На этапе восприятия видеоматериала используются задания, направленные на поиск, фиксирование, трансформацию определенного языкового материала: лексики, грамматики, фонетики. В данном случае не столько формулировка задания, сколько содержание

упражнения обеспечивает ту или иную степень эффективности и оправданности выполнения задания. Обучаемые могут также делать записи к тексту фильма, которые понадобятся при выполнении заданий на последемонстрационном этапе.

3. Контроль понимания основного содержания, или последемонстрационный этап (*después de visionar*). Данный этап включает следующие типы упражнений: ответы на вопросы по содержанию; выбор правильного варианта ответа; завершение предложения; заполнение пробелов словами, фразами, предлогами; исправление ошибок; соотнесение слова и его определения, характеристики героев и их описания, начало и конец предложения; выбор: правильно или неправильно; изменение предложения; восстановление хронологической цепочки событий; соотнесение слов и их синонимов; заполнение таблицы объяснение значения слов или фраз; определение принадлежности реплик к героям; характеристика главных и действующих персонажей; описание внешности героев, костюмов, событий; соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями текста (план текста и заголовки каждой части предлагаются).

4. Развитие языковых навыков и умений устной речи, или творческий этап. Цель: использовать исходный видеоматериал в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи. Поэтому сюда можно отнести упражнения на высказывание собственного мнения; выражения оценки фильма и его героев; написание краткого резюме; пересказ сюжета фильма; ролевая игра; создание постера или рекламы и т.п.

Мы используем вышеуказанные видеоматериалы как непосредственно в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов. Естественно, что выполнение упражнений на разных этапах может вызывать трудности. Для выявления проблем, возникающих у студентов при работе с видеороликами, нами было проведено анкетирование, в котором обучающимся было предложено ответить на 10 вопросов. (1. Какой вид упражнений вызывает наибольшие трудности? 2. Какие упражнения вы считаете легкими? 3. Всегда ли понятны грамматические конструкции, встречающиеся в видеофильмах? 4. Всегда ли вы выполняете упражнения, предшествующие просмотру фильма (*antes de visionar*)? 5. Возникают ли трудности фонетического характера (произношение)? 6. Как вы считаете, какие навыки лучше всего развиваются и совершенствуются в ходе выполнения данного вида работы? 7. Вызывают ли интерес упражнения социокультурного характера, которые предлагаются на завершающем этапе? 8. Как вы считаете, эффективно это делать дома или в аудитории? 9. Какие упражнения, на ваш взгляд, следует исключить из выполнения? 10. Ваши пожелания для достижения максимальных результатов в процессе обучения.)

У большинства опрошенных трудности вызывают ответы на вопросы и заполнение пропусков в предложениях/тексте, а самыми легкими являются упражнения на соотнесение. Поскольку грамматические времена и конструкции соответствуют уровню обучаемых, то они не создают проблем для

восприятия информации. Оказалось, что если студенты получают это задание для самостоятельной работы, то они не всегда выполняют упражнения предпросмотрового этапа. Иногда возникают трудности фонетического характера, особенно в том случае, если это незнакомое слово. Многие опрошенные подчеркнули, что работа с видеороликами способствует развитию лексических компетенций и навыков устной речи. Многие предпочитают этот вид деятельности именно в качестве аудиторной.

Использование видео позволяет студентам развить языковую догадку и расширить кругозор. У них появляется возможность узнать об истории, традициях, обычаях людей страны изучаемого языка. Видео служит стимулом к изучению иностранных языков. Обучаемые получают возможность применить и расширить свои знания на незнакомом аутентичном материале. Когда студенты осознают, что в состоянии понимать иноязычную аутентичную речь, у них повышается самооценка и мотивация к изучению иностранного языка.

М. В. Орлова

ПОКОЛЕНИЕ Z И ЭЛЕМЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ АКТИВНОЙ ОЦЕНКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Обучение – это не то, что получаешь случайно.
А то, к чему стремишься со страстью и делаешь с усердием.
Эбигейл Адамс

Согласно личностно ориентированному подходу преподаватель и студент являются субъектами образовательного процесса, т.е. активными участниками обучения. Для того чтобы данное участие было наиболее продуктивным необходимо, во-первых, определить и учитывать на занятии особенности и потребности студента как субъекта, во вторых, обеспечить эффективное взаимодействие и сотрудничество между ними. Такое взаимодействие обеспечивает технология активной оценки.

Итак, в соответствии с теорией поколений существует термин *поколение Z*, применяемый к людям, родившимся в промежутке с 1995 по 2012 год. Таким образом, молодые люди и являются главными действующими лицами в образовательном процессе. Они выросли и растут в цифровой среде. Это поколение характеризуется отличными способностями работать с информацией, поскольку они «выросли» в социальных сетях и мессенджерах, где необходимо активно участвовать в виртуальном мире общения: переписываться, оценивать друг друга, делать выбор путем голосования, оставлять комментарии. Из этого следует, что привычной и желанной формой деятельности для студента является заинтересованность и вовлеченность в какую-либо деятельность.

Что же такое активная оценка? Согласно Н. И. Запрудскому, это стратегия обучения, в рамках которой студенты имеют возможность не только

постоянно видеть и понимать свои успехи, но и работать над своими ошибками, не только обладать процедурами оценки, но и управлять личным обучением. К элементам активной оценки относятся:

- 1) постановка цели;
- 2) определение критериев достижения цели;
- 3) взаимооценка, самооценка;
- 4) обратная связь;
- 5) разноуровневые вопросы.

Постановка цели должна быть не только совместной, но и личностно значимой для студентов. Цель должна представлять для них конкретный результат, который им необходимо получить к концу занятия. Для ее достижения определяются критерии, как нам достичь цели и на что обратить внимание. Данные критерии являются неотъемлемым элементом активной оценки, поскольку они помогают в конце урока вернуться к ним и продемонстрировать, была ли достигнута цель. Это позволяет студентам самостоятельно оценить себя и свою деятельность. Например, заполнение карточек с целями в начале и конце урока, рефлексивная мишень, заполнение листов самодиагностики. Таким образом, целеполагание и рефлексия приобретают наглядный и интерактивный характер, где студенты «лайкают», голосуют и комментируют.

На каждом этапе урока очень важна обратная связь как для студентов, так и для преподавателя. Эти своеобразные «комментарии» не должны быть категоричными. Они должны включать в себя следующие элементы:

- похвалу;
- совет, что и каким образом стоит улучшить;
- наставление, как работать дальше.

Это позволяет создать ситуацию успеха с рекомендациями, как оптимизировать свою деятельность, а не просто поставить студенту отметку. Данный способ рекомендуется использовать и при взаимооценке, когда студенты оценивают проекты, сообщения, диалоги друг друга. Что же касается обратной связи с учителем, то во время контроля выполнения задания «Правильно или нет» можно использовать жесты «палец вверх» – все верно, «палец в сторону» – хочу исправить, «палец вниз» – неверно. Во время самостоятельной или групповой работы учащихся используют также «светофор». Красный цвет сигнализирует о том, что студенты не могут выполнить задание, желтый цвет – есть вопрос, зеленый – все в порядке, мы справляемся. Таким образом, образовательная деятельность проходит динамично.

Еще одним элементом активной оценки являются разноуровневые вопросы. В призме методики обучения иностранным языкам речь идет также и об инструкциях. Уровни ориентируются на пирамиду Блума: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Именно по этим ступенькам студенты должны «подниматься» при освоении знаний. «Ступеньки» помогают преподавателю оценивать уровень знания и понимания, при этом наглядно представляя студентам уровень сложности заданий. Что касается техники постановки вопроса: задается вопрос, студентам дается время на

обдумывание (закон 5 секунд), принцип неподнятой руки. Как правило, первая поднятая рука делает пассивными 70 % обучающихся, чтобы это предотвратить, следует прибегать к принципу неподнятой руки, который подразумевает использование карточек с именами учеников, после постановки вопроса все обдумывают ответ 5 секунд, затем тянется карточка с именем. Что же касается техники инструкций, действуют те же принципы, только вместо закона 5 секунд можно использовать видеотаймеры. Это позволяет студентам полностью концентрироваться на поставленной задаче и самостоятельно контролировать ее выполнение.

Из моего опыта работы следует, что использование элементов активной оценки на практических занятиях способствует как вовлечению студентов в образовательный процесс, так и осознанной само- и взаимооценке. При этом условия процесса обучения приближаются к условиям общения в социальных сетях.

А. П. Пониматко

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новый образовательный стандарт начального образования, утвержденный постановлением № 125 Министерства образования Республики Беларусь 26 декабря 2018 г., подразделяет требования к результатам освоения содержания образовательной программы начального образования по предмету «Иностранный язык» на личностные, метапредметные и предметные. Соответственно личностные результаты должны отражать особенности развития личности учащегося, метапредметные – его готовность к познавательной деятельности, освоение универсальных учебных действий и межпредметных понятий, а предметные традиционно нацелены на овладение начальными представлениями о языке как о средстве общения, о стране изучаемого языка, о принятых правилах культуры речевого поведения и общения; на овладение начальными языковыми нормами и видами иноязычной речевой деятельности, а также умениями контролировать свои речевые действия.

Анализ современных национальных учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам, сложившаяся практика преподавания данного учебного предмета на I ступени общего среднего образования, формы и способы диагностики учебных достижений свидетельствует о том, что в настоящее время можно констатировать достижение преимущественно предметных результатов.

Задания к упражнениям в учебных пособиях по иностранному языку для учащихся 3–4 классов часто имеют коммуникативную направленность и моделируют типичные ситуации иноязычного общения младших школьников. При отборе тематики учебного материала в целом учитываются интересы детей и межпредметные связи начальной школы. Вместе с тем на занятиях и дома ученики часто выполняют чисто языковые упражнения, в обучении

говорению акцент делается на репродукцию материала, не имеющего новизны, проблемности или практической направленности. Методика работы с текстами носит схематичный и упрощенный характер, основное внимание уделяется контролю общего или детального понимания. Вместе с тем, как известно, «смысловое чтение» предполагает способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на их основе, к использованию их содержания для достижения собственных целей и активного участия в жизни общества. Только в этом случае можно говорить о понимании текста, о возможности использования человеком его содержания в разных ситуациях деятельности и общения.

Такое положение дел требует от исследователей и авторов УМК поиска современных подходов к обучению иностранным языкам, которые могли бы в полной мере обеспечить реализацию требований современного стандарта. Такими подходами, по мнению ряда специалистов, являются метод коммуникативных заданий, а также контекстное или ситуативно-контекстное обучение.

Метод коммуникативных заданий, являясь естественным развитием коммуникативного метода, представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых учителем, решая которые, учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой учащихся или с учителем, пытаясь найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи. Иностранный язык становится не целью, а инструментом коммуникации, который направлен на то, чтобы помочь учащемуся успешно справиться с поставленной задачей. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду, и ученики начинают общаться на иностранном языке с практической целью. При этом часто используются не только речевые, но и физические действия, жесты, мимика и т.п. Данный метод обеспечивает более коммуникативно значимое общение, позволяет чаще использовать весь языковой и речевой материал, которым владеют обучаемые, обеспечивает развитие экстралингвистических умений и повышение мотивации за счет участия в знакомых, типичных ситуациях общения.

В использовании метода коммуникативных заданий прослеживаются два направления: интегрирование коммуникативных заданий в современные учебно-методические комплексы по иностранным языкам, построенные на коммуникативном методе обучения. В данном случае основная проблема заключается в сложности моделирования ситуаций иноязычного общения школьников определенного возраста интересных, мотивирующих их на решение практических задач с учетом ограничений в уровне владения языком. В случае использования данного метода в качественной основной модели организации образовательного процесса учебные программы, представляя собой набор коммуникативных заданий и не предполагают отбор и организацию подлежащего усвоению языкового материала. В целом данный метод оказывается малоэффективным на начальном этапе овладения языком, когда речевой опыт учащихся в изучаемом языке ограничен и необходимо интенсивное введение нового материала.

Другим интересным направлением в современной методике обучения, и иностранному языку в том числе, называют контекстное обучение. В целом контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной личностно значимой деятельности субъекта. В процессе такого обучения происходит формирование целостной личности, предполагающее развитие психических функций и способностей человека, систем его отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой, а также передача социального опыта.

В обучении иностранному языку контекстное или контекстно-языковое интегрированное обучение рассматривается, прежде всего, в профильном и профессионально ориентированном обучении, так как главной функцией данного подхода представляется создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную, путем моделирования образовательной среды, максимально приближенной по форме и содержанию к профессиональной, а также социальное развитие личности.

Полагаем, что при обучении младших школьников положения данного подхода также весьма актуальны и позволяют разрешить ряд противоречий между традиционными и инновационными формами обучения.

Реализация контекстного обучения базируется на ряде взаимосвязанных принципов:

- 1) психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения обучаемых в учебную деятельность;
- 2) последовательного моделирования в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий других видов деятельности школьников;
- 3) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в общении с учащимися;
- 4) адекватности форм организации учебной деятельности школьников целям и содержанию образования;
- 5) ведущей роли совместной деятельности, диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- 6) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- 8) учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
- 9) единства обучения и воспитания личности.

Данные принципы составляют единое целое, взаимодействуют и тем самым обеспечивают реализацию контекстной модели организации образовательного процесса на всех этапах овладения младшими школьниками иностранным языком.

Так, на этапе введения лексических единиц, грамматических форм или речевых образцов речь идет о создании таких ситуаций общения, ситуационных контекстов, которые наглядно демонстрируют функции данного языкового и речевого материала, обеспечивают понимание его значения и показывают реальное употребление в речи. При минимуме освоенных младшими школьниками языковых средств варьирование коммуникативных

задач применительно к одному и тому же языковому материалу обеспечивает необходимую новизну при многократном его повторении. Далее должен происходить переход от коммуникативной задачи, реализуемой по заданному образцу, шаблону, к коммуникативной проблеме, в процессе решения которой ученик опирается на имеющиеся у него знания и опыт. Проблемная ситуация, и возникающая в рамках ее задача, изначально ориентированная на значимый для обучающегося смысл, становятся основным источником развития мышления. Из наиболее подходящих для учащихся младших классов способов создания проблемных ситуаций можно выделить побуждение к анализу языковых фактов и явлений, порождающих противоречия между имеющимися и новыми знаниями (при введении нового языкового или речевого материала в связном контексте, при сопоставлении с ранее известным, с аналогичным явлением в родном языке); побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений (нахождение отличий в рисунках, в тексте и рисунке, выделение лишнего элемента и объяснение); выдвижение предположений (гипотез) (объяснение поведения персонажа, окончание рассказа, определение последовательности событий); формулировка выводов на основании фактов, имеющихся знаний, личного опыта, личной оценки (расшифровка секретных посланий, разгадывание загадок, следование по указанному маршруту и определение его конечной точки),

Включение иноязычной речевой деятельности в другие виды деятельности, свойственные ребенку данного возраста (игровую, познавательную, художественную, эстетическую и т.д.), дает возможность осуществлять разнообразные связи с предметами, изучаемыми в начальной школе, и формировать общеучебные умения и навыки, которые межпредметны по своему характеру.

Таким образом метод контекстного обучения относится к изучаемому языку как к инструменту, позволяющему обеспечить выполнение поставленной практической задачи. Они предоставляют много возможностей для коммуникации в аутентичных контекстах и дают ученикам свободу использовать лингвистические ресурсы, которые они имеют, и затем рефлексировать над тем, что они изучили или что им необходимо изучить.

М. В. Потапова

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д и с т а н ц и о н н о е о б у ч е н и е – это форма получения образования, при которой преподаватель и студент взаимодействуют на расстоянии с сохранением всех присущих обучению компонентов с помощью информационных технологий. Наличие большого количества современных приемов обучения иностранным языкам в дистанционном формате позволяет сделать учебный процесс не только увлекательным, но и продуктивным. Среди

наиболее распространенных способов можно назвать следующие: обучающие компьютерные программы, использование социальных сетей, электронной почты, проведение видеоконференций, разработка и реализация курсов в различных системах.

Главной особенностью дистанционного обучения иностранному языку в учреждении высшего образования является опосредованный характер общения преподавателя со студентом и ограниченные возможности их межличностного взаимодействия. Однако такая форма обучения позволяет активизировать самостоятельную работу студентов, что в условиях высшей школы обучения достаточно важно, так как будущий специалист должен уметь самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность с целью удовлетворения общеобразовательных и профессиональных интересов. Студенту отводится все более активная роль, которая предлагает свободу выбора действий и получения индивидуальных результатов.

Дистанционные образовательные технологии делятся на два способа передачи знаний: *синхронного* и *асинхронного* обучения.

При *синхронном* обучении иностранным языкам необходим согласованный график проведения занятий. Видеоконференции, чат-занятия являются примерами синхронной технологии. Данный вид обучения имеет много общего с традиционным методом аудиторного обучения, несмотря на то, что участники находятся на расстоянии.

При *асинхронном* обучении студенты получают доступ к учебным материалам согласно своему индивидуальному графику. Обучающиеся не обязаны находиться на занятии одновременно. Почтовая корреспонденция, сетевые форумы, электронная почта, видео- и аудиозаписи, печатные материалы, голосовая почта являются примером асинхронного дистанционного образования.

Изучение иностранных языков с помощью дистанционных программ имеет свои преимущества.

- *Доступность.* Студенты могут учиться, не выходя из дома, находясь в любом месте. Чтобы приступить к обучению, нужно иметь компьютер с доступом в Интернет. Отсутствие необходимости ежедневно посещать учебное заведение является несомненным плюсом в определенных обстоятельствах.

- *Технологичность.* Обучение становится более эффективным благодаря использованию современных программных и технических средств, позволяющих обеспечить максимальную визуализацию учебного материала средствами мультимедиа. Передаваемая информация представляется студенту яркой и динамичной.

- *Мобильность.* Эффективная реализация обратной связи между преподавателем и студентом является одним из основных требований успешности обучения. Интерактивность процесса обеспечивается во время форумов, лекций, вебинаров и конференций, проводимых в режиме онлайн.

- *Обучение в индивидуальном темпе.* Скорость изучения материала устанавливается самим студентом в зависимости от его личных обстоя-

тельств и потребностей. Всегда можно вернуться к более сложным вопросам, несколько раз посмотреть видеолекции, перечитать переписку с преподавателем.

При вышеупомянутых преимуществах дистанционного обучения иностранным языкам необходимо отметить также и факторы, которые могут негативно повлиять на успешное получение образования с помощью данного вида обучения.

- Необходимость постоянного доступа к источникам информации. Практически полная зависимость от технических средств, к которым предъявляются определенные требования.

- Наличие навыков использования инновационных технологий. Дистанционное образование предполагает определенную степень владения компьютером.

- Отсутствие непосредственного контакта между преподавателем и студентом. В случае необходимости персонального внимания преподавателя дистанционное образование зачастую не предоставляет такой возможности.

- Необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий. Для дистанционного обучения требуется жесткая самодисциплина, а результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности студентов.

- Отсутствие социального взаимодействия и атмосферы университета. Несмотря на то, что студенты общаются друг с другом посредством электронной почты, чата или социальных сетей, отсутствие личных внеаудиторных встреч может повлиять на положительный имидж дистанционного образования.

Учитывая все указанные преимущества и недостатки, стоит отметить, что только умелое сочетание аудиторных занятий с активным использованием интернет-технологий и электронных образовательных ресурсов приведет к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов учреждения высшего образования.

Таким образом, при подготовке специалистов в высшей школе заведениях дистанционное обучение не должно конкурировать с традиционным подходом, а скорее дополнять и расширять его.

О. В. Прокопюк

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА, НАПРАВЛЕННОГО НА ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Согласно образовательным стандартам выпускник учреждения высшего образования технического профиля должен владеть иностранным языком как средством профессионального общения. Важную роль в достижении поставленной цели играет овладение студентами лексической стороной языка профессиональной коммуникации, в частности, значениями ключевых ино-

язычных терминов определенной предметной области. Мы полагаем, что, формируя когнитивный образ слова в языковом сознании студента, в методике обучения профессионально ориентированной лексике необходимо предусмотреть овладение обучающимися не только лексикографическим значением слова, которое охватывает лишь минимальный набор существенных признаков называемого предмета (явления), но и *интегральным*. Под интегральным значением, вслед за И. А. Стерниным, мы понимаем значение слова, которое представляет собой «упорядоченную структуру, объединяющую все семантические компоненты, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка, регулярно проявляются в определенных контекстах употребления слова, хотя и не фиксируются в лексикографическом значении слова». Мы полагаем, что студенты могут овладеть интегральным значением термина посредством создания учебной модели интегрального значения термина (УМИЗ), которая представляет собой формализованный аналог изучаемой ментальной сущности (интегрального значения), реконструируемый на основе анализа семантических признаков значения, вербализованных в прецедентных текстах. Последние являются актуальными в познавательном и эмоциональном плане для представителей определенной профессиональной области на данном этапе научно-технического развития общества. Результат познавательной деятельности студента по овладению интегральным значением термина напрямую зависит от эффективности организации предъявляемого студентам учебного материала. Мы полагаем, что основными требованиями к организации поликодовых текстов являются следующие: соотнесенность блоков поликодового прецедентного текста и компонентов модели интегрального значения иноязычного слова; полимодальность представления лингвистической и профессиональной информации; посильность когнитивной нагрузки на кратковременную память студента. Прежде всего, обоснуем необходимость полимодального представления лингвистической и профессиональной информации.

В ряде научных исследований (R. Mayer, A. Paivio, B. Bergen и др.) отмечается, что современный человек гораздо эффективнее воспринимает и обрабатывает информацию, представленную в вербальной форме (устная и письменная речь), если она дополняется образной информацией. Образный код более устойчив в долговременной памяти, он служит основой для более глубокого запоминания вербального кода (A. Paivio, J. Clark, 1991), в нашем случае – профессионально ориентированной лексики. Следовательно, одним из обязательных требований к организации профессиональных прецедентных текстов, которые предъявляются студентам для когнитивного анализа с целью овладения интегральным значением терминов и профессионализмов, должна стать *полимодальность*. *П о л и м о д а л ь н о с т ь* предполагает предъявление студентам лингвистической и профессиональной информации, закодированной семиотически разнородными средствами – вербальными и невербальными компонентами, которая актуализирует сразу несколько перцептивных каналов восприятия информации (визуальный и аудиальный) (Е. Д. Некрасова, 2016).

Более того, необходимость предъявления студентам информации в полимодальном формате обусловлена тем, что когнитивный образ термина, представленный в языковом сознании, является полимодальным образованием: включает звуковую, графическую и семантическую составляющие. Следовательно, его формирование должно осуществляться на основе полимодальных учебных материалов. Так, звуковая составляющая когнитивного образа слова формируется на основе звуковых ощущений (И. А. Зимняя, А. Н. Шамов), что диктует необходимость предъявления студентам слова в аудиальной модальности. Обязательным условием формирования графической составляющей когнитивного образа термина в сознании студента является представление термина в визуальной модальности. Семантическая составляющая слова (его интегральное значение) включает рациональные компоненты (интенционал и импликационал, по терминологии М. В. Никитина) и образный компонент (И. А. Стернин, Е. А. Маклакова, О. Е. Виноградова, М. Я. Розенфельд и др.), т.е. является поликодовым. Следовательно, в процессе создания УМИЗ студентам необходимо предъявлять для когнитивного анализа поликодовые прецедентные тексты, в которых представлены вербальный и невербальный (образный) компоненты. Вербальный компонент прецедентного текста, репрезентируемый в визуальной и аудиальной модальностях, позволит студентам наполнить содержанием рациональные компоненты интегрального значения. Невербальный (образный) компонент (статические изображения, динамические схемы, интерактивные модели и т.д.) обеспечит содержанием образный компонент УМИЗ.

На основании проведенного анализа требований к уровню подготовки выпускника в различных видах профессиональной деятельности, представленных в образовательных стандартах трех специальностей (1-37 01 06 «Техническая эксплуатация автомобилей», 1-37 01 07 «Автосервис», 1-36 09 01 «Машины и аппараты пищевых производств»), мы считаем, что вербальный компонент поликодового прецедентного текста, репрезентируемый в визуальной модальности, необходимо наполнить фрагментами следующих типов текстов: 1) статей специальных энциклопедий и справочников, описывающих основные отличительные особенности и функции предмета, явления или процесса профессиональной деятельности, составные части объекта профессиональной деятельности, его конструктивные особенности, материалы изготовления и т.п.; 2) технико-эксплуатационных инструкций, описывающих установленные пределы действий с объектами профессиональной деятельности (приборами, машинами, аппаратами и т.д.) и т.п. Вербальный компонент поликодового прецедентного текста, репрезентируемый в аудиальной/аудиовизуальной модальности, должен быть представлен фрагментами научно-популярных фильмов, профессиональных видеообзоров и т.п., в которых дается общая оценка особенностей объекта профессиональной деятельности, и видеоподкастами, демонстрирующими прецедентные для данной предметной области профессиональные ситуации.

Образный компонент поликодового прецедентного текста должен, на наш взгляд, включать 1) статические изображения (рисунки, схемы, диа-

граммы, фотографии), визуализирующие внешние характеристики объектов профессиональной деятельности (приборов, машин, аппаратов, датчиков, узлов, агрегатов и т.д.); 2) динамические схемы, демонстрирующие процессы профессиональной деятельности и изменение внешних характеристик объектов профессиональной деятельности; 3) интерактивные трехмерные модели объектов, иллюстрирующие конструктивные особенности объектов профессиональной деятельности и специфику их функционирования. Предъявление студентам именно интерактивных трехмерных моделей и динамических схем позволит, на наш взгляд, обеспечить своего рода «погружение» в будущую профессиональную деятельность и преодолеть одно из главных противоречий формирования поликультурной профессиональной языковой личности, которое состоит в том, что овладение языком профессиональной коммуникации обеспечивается в рамках и средствами лишь учебной деятельности (А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева).

Мы полагаем, что вербальный и образный компоненты поликодового прецедентного текста должны взаимодополнять друг друга. Кроме того, вербальную и образную информацию следует предъявлять студентам в удобной для восприятия форме, что позволит, снизить когнитивную нагрузку на кратковременную память обучающихся. Анализируя дополняющие друг друга вербальный и образный компоненты прецедентных текстов, студенты смогут мысленно соотнести термины и профессионализмы с предметами, явлениями или процессами реальной действительности, называемыми данными терминами, что будет, на наш взгляд, способствовать более глубокому пониманию и прочному запоминанию лексического материала, поскольку образы обладают свойствами организовывать рациональную информацию (И. А. Стернин, З. Д. Попова, 2007). Кроме того, представление студентам семиотически гетерогенной информации обеспечит необходимую интеграцию в их языковом сознании интенционала, импликационала и образного компонента значения термина.

Таким образом, полимодальность предъявления лингвистической и профессиональной информации в целях обучения студентов профессионально ориентированной лексике является определяющей для организации поликодового прецедентного текста, поскольку обеспечивает реализацию двух других методических требований.

Е. Н. Радион

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дисциплина «История языка» изучается на третьем году получения высшего образования по специальности «Современные иностранные языки (преподавание)». Аудиторная работа в рамках данной дисциплины состоит из 10 лекций и 7 семинарских занятий, призванных ознакомить студентов с закономерностями и тенденциями развития английского языка.

Изучение теоретической литературы, анализ текстов различных исторических периодов, фонетический и морфологический анализ языкового материала не только помогают студентам осознать генетические связи английского языка с другими германскими языками и иными языками индоевропейской семьи, но и формируют способности к самостоятельному лингвистическому исследованию и к интерпретации научной литературы.

На лекциях студенты получают возможность ознакомиться с теоретическим материалом, с современным состоянием английского языка с позиции исторической перспективы.

Семинарские занятия сфокусированы на практических умениях анализировать языковые явления в диахронии, интерпретировать их с учетом общих закономерностей развития языка и эволюционных процессов, устанавливать исторические связи, а также комментировать фактический материал во взаимосвязи наблюдаемых явлений.

«История языка» является сложной, насыщенной теорией и практическими заданиями дисциплиной. В течение 7 семинаров (это всего 14 академических часов) студенты должны научиться читать на древнеанглийском и среднеанглийском языках. Для чтения им предлагаются отрывки из таких произведений, как «Беовульф» (древнеанглийский период), отрывки из книги Бытия (древнеанглийский период), отрывки из «Кентерберийских рассказов» Джеффри Чосера (среднеанглийский период). Кроме того, студенты должны уметь осуществлять фонетический, этимологический и морфологический анализ древнеанглийских и среднеанглийских слов и синтаксический анализ предложений из указанных отрывков, интерпретировать обнаруженные языковые явления, видеть основные различия между древнеанглийскими и среднеанглийскими текстами и уметь комментировать особенности фактического материала в исторической перспективе.

Большой объем материала и крайне высокий теоретический уровень содержания данной дисциплины требуют от студентов не только времени на усвоение материала, но и широкого кругозора, способностей к аналитическим рассуждениям и обобщениям, лингвистической подготовки, что многим студентам дается не легко. Кроме того, в последнее время студенты с большим энтузиазмом относятся к практико-ориентированным дисциплинам, в которых формирование профессиональных компетенций находится на поверхности (устная практика, перевод), а история языка с точки зрения современного среднестатистического студента не представляет никакой практической пользы. Самосовершенствование уже не видится больше как полезное профессиональное качество, поэтому преподаватели часто сталкиваются на семинарских занятиях с недоумением со стороны студентов. Они задают вопрос о том, где и когда эти знания могут пригодиться.

Дисциплина изучается только в течение одного семестра, и аудиторных часов крайне мало для полноценного осмысления, а преподаватели часто испытывают определенное давление, потому что впереди у студентов экзамен, состоящий из теоретического вопроса и практической части (чтение отрывка вслух и фонетический, морфологический и этимологический ана-

лиз), и каждую минуту на семинарских занятиях хочется потратить на то, чтобы помочь студентам освоить материал в требуемом объеме. При этом вопросы, связанные с условиями создания интереса к предмету у студентов и с активной осознанной познавательной деятельностью, уходят на второй план.

Однако не совсем верно игнорировать мотивацию и делать упор на «голых знаниях», потому что именно интерес к предлагаемому материалу, энтузиазм и осознание важности получаемой информации – это и есть та самая движущая сила, которая делает учебно-познавательную деятельность эффективной.

Рассмотрим несколько конкретных приемов, которые могут повысить интерес и мотивировать студентов к изучению этой сложной теоретической дисциплины.

Во-первых, предлагаемые для чтения отрывки из древнеанглийских и среднеанглийских текстов следует изучать в культурном и историческом контекстах. Студенты фокусируются на морфологических, этимологических, синтаксических особенностях, рассматривая «Кентерберийские рассказы» Джеффри Чосера как образец среднеанглийского текста, но при этом уходит понимание того, что «Кентерберийские рассказы» – это оригинальное сатирическое литературное произведение, которое входит в сокровищницу мировой литературы. В результате студент может прочитать среднеанглийский текст, соблюдая особенности произношения того времени, но он зачастую понятия не имеет, в чем суть того, что он читает. «Кентерберийские рассказы» – это сатира, высмеивание церкви, непристойный юмор на грани вульгарного, что в совокупности не может быть не смешно. Кроме того, «Кентерберийские рассказы» – это мощный культурный пласт, срез общества того времени, дающий представление о нравах, ценностях и предпочтениях. Когда оксфордский студент (клерк) предпочел бы «двадцать книг иметь, чем платье дорогое, людню, снесь», нужно понимать, что двадцать книг в то время стоили целое состояние. У Джеффри Чосера было 60 книг, и его «библиотека» представляла собой огромную ценность.

Древнеанглийская поэзия и чтение отрывков из поэтического эпоса «Беовульф» по плану семинаров является частью самостоятельной работы студентов, но в результате большинство молодых людей не в состоянии самостоятельно разобраться в древнеанглийской поэзии. Их представление о «Беовульфе» остается весьма смутным, хотя данный эпос является не просто источником знаний о древнеанглийском языке, но и очень интересным литературным произведением, с захватывающим сюжетом, полным ярких образных описаний и противоречивых героев. Почему неизвестный автор так и не написал, как выглядит мать Гренделя и сам Грендель? Почему у матери Гренделя нет имени? Нет времени на обсуждение этих вопросов, потому что нас интересуют морфологические характеристики древнеанглийских существительных, но интерес к существительным может возникнуть произвольно, если захочется узнать больше о самом тексте.

Во-вторых, современные студенты – это люди, проводящие много времени в инстаграме и тик-токе, мало читающие и трудно воспринимающие письменный текст без сопровождения картинок. В этом смысле наш основной учебник Т. А. Расторгуевой «История английского языка», которого вполне достаточно, чтобы усвоить базовый программный материал, оказывается просто с физиологической точки зрения неподъемным, что не способствует мотивации. Поэтому чем больше иллюстративной, визуальной информации предлагается на семинарах, тем активнее студенты потом открывают учебник.

Приветствуется привлечение фотографий манускриптов, смешных интернет-мемов, которые способствуют запоминанию сложных языковых явлений, раздаточного материала, видео- и аудиоотрывков для демонстрации правил чтения и произношения.

В наше время упоминание древнеанглийского языка невозможно без того, чтобы не вспомнить Толкиена – английского писателя и лингвиста. В его произведениях («Хоббит» и «Властелин колец») описан целый вымышленный мир, в котором говорят на языках, придуманных самим автором, и в основе многих языков лежит именно древнеанглийский. Интерес к творчеству Толкиена тесно пересекается с интересом к истории английского языка и вдохновляет на более осознанное восприятие учебной информации.

Итак, мотивация студентов является важной частью учебного процесса. В процессе изучения истории английского языка повышению мотивации студентов способствует опора на культурный исторический контекст, привлечение визуальных и иллюстративных материалов, а также вдохновляющие примеры, которые помогают увидеть связь истории и современности.

И. А. Рябцевич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «СТРАНОВЕДЕНИЕ»

Эффективность международного сотрудничества в различных сферах деятельности в современном поликультурном мире во многом обусловлена уровнем профессиональной квалификации современного специалиста в области межкультурной коммуникации. Подготовка такого рода специалистов предполагает формирование комплекса компетенций, необходимых для осуществления медиации в письменной и устной формах на иностранном языке, и требует специальной организации процесса обучения в учреждениях высшего образования.

Обучение иноязычной межкультурной коммуникации осуществляется на основе компетентностного подхода, т.е. ориентируется на формирование комплекса компетенций, входящих в это интегративное понятие (Н. Хом-

ский, Ван Эк, Д. Шейлз, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, Г. В. Костомаров, В. В. Сафонова, Г. В. Елизарова и др.). Социокультурная компетенция как один из компонентов коммуникативной компетенции подразумевает усвоение студентами большого объема знаний, связанных с национальными стереотипами поведения, невербальными формами выражения коммуникативного намерения, физическими условиями жизни, природой, климатом, бытом носителей иностранного языка, их системой ценностей, спецификой национальной политической культуры и государственно-правовой системы. В этой связи в настоящее время очевидна необходимость преобразования социокультурного и лингвострановедческого аспектов из вспомогательного и иллюстрирующего фактора в один из базовых приоритетов образовательного процесса в языковом учреждении высшего образования.

В высших языковых учебных учреждениях работа в этом направлении ведется в рамках различных дисциплин. Однако, страноведческая информация, предъявляемая на занятиях по практике иноязычной речи, как правило, ограничивается введением отдельных, несистематизированных фрагментов. В курсе по лексикологии и истории языка предполагается проведение лишь выборочного анализа лексических единиц и фразеологических выражений. На знакомство обучающихся с важными аспектами общественно-политической жизни, определенным объемом исторических знаний и реалий, отражающих особенности культуры этих стран на современном этапе ориентировано содержание учебной дисциплины «Страноведение Великобритании и США». В большинстве случаев процесс обучения в рамках лекционных и семинарских занятиях данного курса предполагает передачу знаний по истории и культуре страны, представленную отдельными фактами, которые изучаются в хронологическом порядке. При таком подходе не придается должного значения необходимости комплексного развития межкультурной коммуникативной компетенции с учетом всех ее составляющих: языковой, речевой и социокультурной: не предусмотрено выполнение заданий, позволяющих обучающимся использовать полученные знания адекватно ситуации иноязычного общения, не обеспечивается синтезирование умений в различных видах речевой деятельности. Отсутствие у студентов возможности применения изучаемого материала в моделируемых реальных условиях межкультурного взаимодействия приводит к тому, что будущий специалист оказывается не всегда готовым осуществлять успешную коммуникацию в определенной лингвокультурной среде. На наш взгляд, в практике подготовки специалистов по межкультурной коммуникации в учреждении высшего образования задействованы далеко не все механизмы и применяются не все возможные средства, способствующие комплексному развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Анализ научной литературы, собственный опыт преподавания выявили большой потенциал привлечения аутентичных видеоматериалов в качестве средства управления, с одной стороны, усвоением социокультурных и лингво-

страноведческих особенностей страны изучаемого языка, а с другой – взаимосвязанным развитием коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности. Благодаря комбинации зрительного и слухового каналов восприятия, жанровому разнообразию видеоматериалы способны максимально точно воссоздать ситуации аутентичного иноязычного общения, в том числе и профессионального.

Наглядная демонстрация процесса инокультурной и межкультурной коммуникации представляет неограниченные возможности для проведения анализа и сопоставления культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях общения, интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах. Современный специалист должен уметь устанавливать социальный контакт с собеседником и взаимодействовать с коммуникантами в ходе непосредственного выполнения своих профессиональных задач. Становится очевидной необходимость отбора видеоматериалов, отражающих наиболее важные сферы, функции, ситуации, темы/проблемы общения и типичные ролевые взаимоотношения будущих специалистов. Образцы речи, демонстрирующие типичные ситуации, темы/проблемы общения и способы решения наиболее значимых для обучаемых коммуникативных задач профессиональной сферы, могут быть представлены посредством различных видов аутентичных видеоматериалов: художественных фильмов, видеоинтервью и видеороликах на английском языке от ведущих издательств и популярных блогеров, размещенных на канале YouTube и т.п. Учитывая тот факт, что интернет-ресурсы представляют собой большой объем мультимедийной информации, которая постоянно обновляется и является доступной в любое время удаленному пользователю, при построении курса страноведения мы рассматриваем возможность их использования в рамках самостоятельного исследовательского поиска студентов. При вовлечении студентов в активную профессиональную поисковую деятельность аутентичных видеоматериалов страноведческой направленности преподаватель ориентируется на сотрудничество со студентами в процессе поиска и анализа результатов, а также сопровождение специально отобранных аутентичных видеоматериалов упражнениями, моделирующими коммуникативные ситуации в сфере будущей профессиональной деятельности студентов.

Преимущество такого подхода к процессу обучения заключается в том, что это способствует развитию у студентов умений исследовать, отбирать, использовать информацию как основной материал для получения страноведческих и социокультурных знаний и формирует их профессиональную коммуникативную компетенцию. Кроме того, это позволяет индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения иноязычному общению в рамках курса по страноведению и погрузить обучающихся в социокультурную среду изучаемого иностранного языка в учебной аудитории.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Возрастающая потребность современного общества в информации и постоянное увеличение ее объемов и потоков обусловили появление *информационно-коммуникационных технологий* (ИКТ) и их стремительное развитие. Современное общество требует от будущего специалиста навыков ориентации в информационном пространстве, поиска и систематизации информации на родном и иностранном языках, а также обмена информацией с представителями других культур, как при личном присутствии участников общения, так и с использованием социальных сервисов и служб Интернета.

Внедрение ИКТ в образовательный процесс является сегодня одним из приоритетных направлений совершенствования подготовки выпускника языкового учреждения высшего образования. К преимуществам их интеграции в образовательный процесс относят индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса, использование языка как средства общения, повышение мотивации, увеличение доли самостоятельной работы и раскрытие творческого потенциала. Одновременно с этим использование ИКТ требует от преподавателя детальной разработки методики обучения определенному аспекту либо виду речевой деятельности.

В отечественной методике обучения иностранным языкам за *блогом* закрепилось определение, данное П. В. Сысоевым. Блог представляет собой «личную страничку в сети Интернет, позволяющую своему пользователю размещать на ней различного вида информацию»: текстовую, графическую, аудио- и видеоматериалы. Записи пользователя располагаются хронологически, в соответствии с очередью их размещения. При этом любой посетитель блога имеет возможность ознакомиться с предложенными материалами и оставить комментарий, включающий оценку, выражение субъективного мнения. Свойства блога, такие как *публичность, мультимедийность, авторство и модерация, интерактивность и асинхронность* создают благоприятные условия для развития умений устного общения.

Проанализировав существующие классификации блогов (по авторству, особенностям контента и степени интегрированности в образовательный процесс), мы пришли к выводу, что для обучения устному общению студентов языкового учреждения высшего образования наибольшей эффективностью будут обладать поддерживающие личные видео- и аудиоблоги студентов.

Существуют различные алгоритмы использования блог-технологии в обучении иностранному языку в зависимости от выбранного типа блогов и целей, которые ставит перед обучающимися преподаватель, но в целом весь процесс можно разделить на три основных этапа:

1) *подготовительный этап*, целью которого является знакомство студентов с сервисом блогов и правилами размещения на нем материалов. Особое внимание на этом этапе стоит уделить вопросам обеспечения информационной безопасности и защиты интеллектуальной собственности;

2) *процессуальный этап*, который ставит своей задачей создание и публикацию студентами собственных речевых высказываний в интернет-блоге, а также комментирование публикаций других пользователей. Именно этот этап обладает потенциалом для развития умений устного общения в ходе выполнения разнообразных заданий, подготовленных преподавателем;

3) *заключительный этап*, который включает в себя оценку преподавателем блогов и рефлексию студентов.

Исходя из особенностей каждого из этапов, видится логичным проведение подготовительного и заключительного этапа в рамках аудиторного занятия, в то время как самый продолжительный и ресурсозатратный процессуальный этап может проводиться в удаленном формате.

Остановимся подробнее на особенностях использования блог-технологии в обучения устному общению.

Для развития умений восприятия и понимания иноязычной речи используется традиционная трехэтапная модель: предтекстовый этап (pre-listening), текстовый этап (listening) и послетекстовый этап (after-listening). Задания размещаются в блоге преподавателя в их логической последовательности и дополняют или заменяют аналогичные этапы в рамках аудиторной работы. *Новизна*, которую привносит учебный блог в трехэтапную модель, заключается в смене среды, в которой происходит обучение. Сетевое обсуждение выполнения заданий, содержательной и смысловой стороны блога, воссоздает естественное общение, которое не ограничено временем и пространством занятия. При правильной организации интернет-блога студенты могут возвращаться к затронутым проблемам и продолжать их обсуждение на протяжении продолжительного периода времени.

Развитие умений говорения также обладает рядом особенностей. При работе с блогом учителя преподаватель предлагает студентам прокомментировать свои публикации, при этом студенты могут ознакомиться с ответами своих одноклассников, выразить согласие/несогласие с их мнениями, дополнить и расширить уже высказанное мнение, аргументировано доказать свою точку зрения и т.п. Приведем несколько примеров таких заданий:

Задание 1. They often say: “We are what we eat. We are what we wear. We are what we do”. But what about the language we use to talk? Do you agree that we are what we talk?

Задание 2. Here you can see the shots of yesterday’s news program. Can you guess what happened?

Задание 3. Look through the statements below and say which one reflects your point of view. Explain why?

Fashion to you is:

- a) about looking cool and **hip**;
- b) about looking **mature**;
- c) about **conforming to** others/the general trend;
- d) a way to express **your inner self**;
- e) meaningless. Fashion is for **shallow** people.

Также возможно ведение студентами собственного аудио- или видеоблога (группового или личного), в котором они могут публиковать небольшие монологические либо диалогические высказывания по предложенной теме.

В данном случае роль преподавателя сводится к организации процесса взаимодействия студентов, а также к мониторингу и модерации блогов. Подготовка и запись аудиоматериала (видеоматериала), его размещение в сети, прослушивание, сетевое обсуждение, а также оценка и рефлексия способствуют развитию умений выбирать адекватный ситуации общения и характеру речевого взаимодействия способ реализации коммуникативной задачи, строить свое высказывание логично и последовательно, использовать имеющиеся речевые и неречевые средства для компенсации пробелов, возникающих в процессе общения, аргументировано давать оценку и делать выводы на основе предложенного материала.

Н. П. Семенова

В ПОИСКАХ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ

В связи с созданием новых электронных компонентов УМК возникла необходимость в рефлексии по поводу эффективности используемого в настоящее время подхода к обучению студентов младших курсов практической грамматике английского языка.

Следует отметить все еще сильное влияние грамматико-переводного метода, традиционного для советской школы, который основывается, главным образом, на эксплицитном объяснении форм и правил и дальнейшем широком использовании чисто языковых упражнений, в которых функция отделена от формы, с последующим использованием грамматических форм в речевой деятельности (*пассивно-сознательное усвоение*). В результате запоминаемая вне ситуации языковая форма так и остается языковой, студенты могут использовать правильные формы в упражнениях и тестах, но делают ошибки, когда используют изученное явление в речи.

Существует интуитивный подход к обучению грамматике, когда считается, что грамматика усваивается подсознательно, подобно тому как ребенок усваивает родной язык (*подсознательное усвоение*). Сторонники лексического пути усвоения грамматики призывают обходиться без правил, опираясь только на аналогию, пока учащийся не накопит речевой опыт. Несомненно, некоторый грамматический материал целесообразно усваивать как лексические единицы, например, неправильные формы глаголов, глаголы со сложным управлением, существительные с неправильной формой образования множественного числа и т.п.

Сторонники когнитивного подхода к преподаванию грамматики рассматривают грамматику как инструмент, позволяющий обучающимся выявить и осознать грамматические концепты, т.е. смысловые содержания грамматических явлений. Данный подход помогает стимулировать познавательную компетенцию обучающихся (*активное усвоение*).

В настоящее время уже несколько десятилетий лидирующим подходом в обучении иностранным языкам является коммуникативный. Однако до сих пор нет ясности, как обучать грамматической стороне говорения в рамках коммуникативного подхода. Некоторые сторонники считают, что грамматические навыки формируются стихийно, в процессе живой речи, другие спорят, на каком этапе вводить упражнения коммуникативного характера: после формирования языковой компетенции или использовать упражнения коммуникативного характера на всех этапах работы над грамматической стороной говорения.

Обратимся к основоположнику коммуникативного метода Е. И. Пассову и выделим несколько ключевых моментов его концепции иноязычного образования, затрагивающих усвоение грамматической стороны говорения.

1. Продуктивен не принцип «запомни и действуй», а принцип «действуя, запоминай».

2. Форма и функция речевой единицы должны выступать в единстве, только тогда навык приобретает способность к переносу.

3. Формировать грамматический навык можно лишь на основе тех лексических единиц, которыми учащийся владеет достаточно свободно.

4. Правила-инструкции даются определенными дозами, квантами, на протяжении процесса автоматизации.

5. Квантование принципиально меняет традиционный подход к использованию знаний, а именно сохраняет сознательность, но в корне меняет ее характер: сознание учащегося направлено на выполнение речевой задачи, а правила инструкции помогают оформить речевую единицу.

Чтобы обозначить стратегию формирования грамматических навыков, следует определить структуру грамматического навыка. Согласно Е. И. Пассову, грамматический навык есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в параметрах навыков и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности. Процесс автоматизации должен пройти через шесть последовательных стадий формирования грамматического навыка: 1) восприятие, 2) имитация, 3) подстановка, 4) трансформация, 5) репродукция, 6) комбинирование. При этом указанная последовательность стадий меняться не должна, отдельные стадии могут лишь отсутствовать, что зависит от характера грамматического материала или нужд учения. Особое место в формировании грамматического навыка занимает целенаправленное управляемое комбинирование, «сталкивание» усваиваемой модели с другими, усвоенными раньше.

Каким образом мы можем применить это учение в нашей практической деятельности? На наш взгляд, современное учебное пособие по обучению грамматике должно базироваться на следующих принципах.

1. Активное сознательное усвоение, деятельностный подход.

2. Ознакомление и отработка грамматических явлений в контексте, в ситуациях.

3. Правила-инструкции предлагаются по мере необходимости, обобщенные правила предоставляются в справочной части пособия.

4. Использование речевой задачи в качестве установки в упражнениях.
5. Использование условно-речевых упражнений на этапе формирования речевых навыков и речевых упражнений для развития речевого учения.
6. Изучение временных форм не обособленно и затем в противопоставлении, а сразу парами с целью сталкивания изолированно усвоенных трудностей (материал изучался в школе) и увеличения соотношения времени на сравнительное изучение временных форм в противопоставлении.
7. Задействование всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) в обучении грамматике.
8. Активное использование ЭСО, которые позволяют создать образность, наглядность, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса, повышают ответственность обучающегося за свой результат.
9. Максимально обеспечить автоматизированную проверку домашнего задания непосредственно в ходе его выполнения, что позволит обучающимся провести самоконтроль усвоения материала без разрыва во времени и освободит часть времени на занятии.
10. Интегрировать учебное пособие в учебный класс типа Google Classroom, что позволит преподавателю контролировать выполнение домашнего задания удаленно.

В. Ф. Толстоухова

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная работа является обязательным средством закрепления полученных в ходе аудиторных занятий знаний и практических умений. Без нее невозможно освоение в полном объеме образовательной программы.

Одна из целей самостоятельной работы состоит в преобразовании обучения в самообучение, достижение которой значительно влияет на ценностные установки субъектов учебного процесса. При положительном результате реализации данной цели самостоятельная работа выступает одним из основных методов приобретения знаний, навыков и умений во время учебы, а после ее завершения становится активной профессиональной деятельностью.

Эффективность самостоятельной работы студента обусловливается рядом факторов, среди которых важнейшими являются:

- 1) готовность обучающегося к самостоятельной работе;
- 2) оптимальная организация самостоятельной работы, ее управление и коррекция педагогом.

Неограниченные возможности для самостоятельной и совместной творческой деятельности преподавателей и студентов предоставляют новые информационные технологии. С их помощью можно качественно изменить методы и формы самостоятельной работы, осуществлять постоянное, динамичное обновление ее организации.

Одним из ресурсов информационных технологий, который эффективно может быть использован при выполнении самостоятельной работы, являются разного рода мобильные приложения, имеющие ряд преимуществ. Во-первых, это доступность в любом месте и в любое время. Во-вторых, обеспеченность индивидуального подхода, поскольку разнообразие современных мобильных возможностей обучения позволяет подобрать материал для самостоятельной работы в зависимости от индивидуальных потребностей и способностей каждого студента. В-третьих, повышение мотивации, поскольку это нетрадиционная форма организации самостоятельной работы, и она, несомненно, способна заинтересовать студентов и стимулировать их к выполнению заданий и самостоятельному изучению иностранных языков.

Прежде всего, следует обратить внимание на мобильные приложения, основанные на материалах интернет-ресурса TED Talks. TED расшифровывается как Technology Entertainment Design и означает американскую некоммерческую организацию, занимающуюся проведением интеллектуальных конференций, цель которых распространение уникальных идей (*ideas worth spreading*). Лекторы – чаще всего известные личности, а именно, ученые, популярные общественные деятели, бывшие и действующие политики, журналисты, писатели. Все имеющиеся материалы этого ресурса доступны для скачивания и просмотра на сайте конференции и в соответствующих мобильных приложениях.

Следует отметить, что данный ресурс содержит большое количество высококачественных презентаций и публичных выступлений на самые актуальные темы в научной, культурной, общественной и профессиональной сферах. Они могут удовлетворить потребности студентов любой специальности, и существенно улучшить организацию образовательного процесса по изучению иностранных языков.

Прежде всего, работа с данным приложением будет способствовать развитию навыков аудирования. Презентацию или выступление можно прослушивать много раз, пока не наступит полное понимание. Кроме этого, восприятие аудиоряда значительно упрощается за счет имеющейся визуальной опоры в виде субтитров и скриптов выступлений. Еще одним немаловажным фактором, иллюстрирующим эффективность данного ресурса, является наличие возможности научиться воспринимать различные акценты, так как выступающие представляют множество наций и культур.

Поскольку тематика записанных выступлений на TED обширна, то преподавателю не составит большого труда подобрать соответствующее видео для самостоятельного просмотра обучающимися. Например, при изучении темы «Английский язык – язык международного общения» для самостоятельной работы студентам могут быть предложены следующие видеоконференции: «Four reasons to learn a new language», «This is your brain on communication», «Why language is humanity's greatest invention», «Why are these 32 symbols found in Ancient Caves all over Europe?», «How trees talk to each other», «The enchanting music of sign language».

Формы работы с просмотренным материалом могут быть самыми разными. Например, обучающийся смотрит заданное выступление необходимое количество раз, выписывает незнакомые или непонятные слова и выражения, отвечает на вопросы по основному содержанию выступления, готовит краткое изложение основной мысли выступления. Представленные на TED Talks видеоматериалы являются также хорошим стимулом для организации последующих дискуссий на занятии, что будет способствовать совершенствованию дискурсивной компетенции обучающихся.

Очень часто пользователи YouTube оставляют свои комментарии к лекциям, выражая свое согласие или несогласие с представленными в них мнениями, предлагая соответствующие аргументы. Комментирование различных точек зрения позволит, как представляется, развить навыки критического мышления – вдумчивого анализа и скептического отношения к поступающей информации, предлагаемых интерпретаций и оценок, а также формулирования своих собственных обоснованных выводов.

Таким образом, использование открытого образовательного ресурса TED Talks позволяет значительно расширить объем лексического и грамматического материала, предлагаемого в рамках той или иной темы. В дополнение к учебным текстам на материале TED Talks можно в той или иной мере развивать практически все умения и навыки иноязычного общения – знание грамматики и лексики, навыки аудирования, письма, устного перевода и говорения.

Из ряда эффективных мобильных приложений следует отметить и Quizlet. Этот инструмент помогает усваивать и запоминать необходимый студентам учебный материал. Они также могут формировать свои карточки и учебные модули или выбирать из уже предложенных другими пользователями. Лексику, необходимую для запоминания, можно дополнять созданными своими силами изображениями и аудиофайлами.

Для подготовки к занятиям в режиме самостоятельной работы можно использовать приложение Kahoot. Преподаватель имеет возможность сам создать в нем различные викторины, включив в них вопросы по пройденной теме, предоставляя таким образом возможность студентам оценить свой уровень владения тем или иным материалом.

Привлекательной для студентов является и работа с web-квестом, предполагающая выполнение специальным образом организованной исследовательской деятельности по самостоятельному поиску информации в сети по указанным адресам, организацию диалога в сети, создание тематических web-страниц и web-квестов. Данный метод способствует лучшему использованию полученной информации для развития критического мышления, анализа, синтеза и оценки информации, для самостоятельной разработки заданий по теме.

Особый интерес вызывают творческие веб-квесты (creative products task), требующие от обучающихся создания какого-либо продукта в заданном формате (игры, веб-сайта, мультимедийной презентации и т.д.). Творческие проекты являются свободными и непредсказуемыми в своих результатах и

способствуют самовыражению студентов. Привлекательными для студентов являются веб-квесты по решению спорных проблем (consensus building task) и убеждающие веб-квесты (persuasion task). Первые предполагают поиск и представление различных, порой противоположных, мнений на одну и ту же проблему. Вторые имеют своей целью создание продукта, способного убедить кого-то в чем-то. Это в свою очередь требует от обучающихся разработки аргументов в пользу какого-либо утверждения, мнения, варианта решения проблемы на основе материалов, полученных при работе с квестом. Конечным продуктом такого проекта может быть письмо, статья, видеозапись, мультимедийная веб-страница.

При организации самостоятельной работы студентов не следует забывать и о таком ресурсе, как подкасты. Наиболее качественные это, записанные Британской вещательной корпорацией BBC (British Broadcasting Corporation). Они охватывают буквально все стороны жизни, короткие и емкие, и к каждому есть текстовая расшифровка, рабочие листы с упражнениями и задания на вокабуляр.

Таким образом, использование инновационных технологий, позволяет значительно повысить количество и качество усваиваемого аутентичного языкового материала на занятиях и эффективно организовать самостоятельную работу студентов. Кроме того, новые информационные технологии обеспечивают наличие большого количества актуальных аутентичных материалов, тем самым позволяя студентам погрузиться в иноязычную среду, наблюдать культурно-специфические реалии и слышать образцы современной иностранной речи, что значительно способствует развитию у студентов речевых навыков и профессионально значимых компетенций.

Д. А. Черток

ЭЛЕКТРОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЯЗЫКОВОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сущность процесса иноязычной подготовки заключается в формировании поликультурной многоязычной личности, развитии способностей к иноязычной коммуникации за счет интеграции наиболее перспективных дидактических подходов к созданию в учреждении высшего образования иноязычной развивающей профессионально ориентированной образовательной среды. Следовательно, в современных условиях роль преподавателя приобретает особую значимость в повышении продуктивности познавательной деятельности студентов, развитии их мотивации достижения, стимулировании саморазвития, внедрении новой образовательной технологии фасилитации как метода интерактивного обучения. Это связано с глубокой личностной перестройкой взаимодействия субъектов образовательного процесса, необходимостью конструирования и применения инновационных инструментов контроля и оценивания образовательной деятельности.

В условиях меняющейся информационно-образовательной среды учреждения высшего образования, сокращения количества аудиторных занятий для изучения дисциплин и использования возможностей смешанного обучения как дидактического средства перехода к интегрированной модели с привлечением электронных ресурсов и сред ИКТ становятся новыми интерактивными средствами обучения и контроля с целым набором дидактических достоинств.

Большинство учреждений высшей школы перешли к созданию ЭУМК. На смену типовым тестам в виде текстографической информации в рамках освоения учебных дисциплин пришли электронные и мультимедийные тренажеры, а также комплексы интерактивных упражнений (КИУ). Материалы в электронном виде более доступны по сравнению с их печатными аналогами. Особую актуальность в этой связи приобретает скоординированный контроль самостоятельной работы студентов, проводимый с применением компьютерного тестирования.

Новейшие электронные дидактические программы – учебники, пособия, гипертекстовые справочные системы, каталоги, энциклопедии, моделирующие и тестирующие комплексы – конструируются с помощью мультимедийных технологий. Система контроля при этом становится оперативной и позволяет охватить максимальное количество студентов при минимальных временных затратах субъектов образовательного процесса. Мониторинг, как диагностирующая, так и контролирующая система, определяет степень обученности студентов на всех уровнях образовательного процесса, мотивирует ответственное отношение студентов к учебе, не допуская снижения качества знаний, расширяет и закрепляет знания и умения, полученные в рамках традиционных форм обучения.

В настоящее время учреждения образования вправе самостоятельно устанавливать процедуры и формы промежуточной аттестации, текущего и итогового контроля успеваемости. При конструировании оценочных средств учитываются мониторинг и оценка способности студентов к демонстрации различного уровня академической успеваемости, а также к творческой деятельности, измеряемой с помощью интерактивных заданий вербальной и невербальной креативности.

Новизна заключается в том, что материалы для проверки знаний испытуемых создаются, обрабатываются и систематизируются в электронном виде. Основным техническим компонентом информационно-образовательной среды становится компьютер, и его использование обеспечивает усиление мотивации учения и развития познавательных потребностей. Новшество в форме компонентов тестовых заданий включает визуальный информационный ряд, который может носить реалистический (фото, видео) или синтезированный (анимация, рисунок, gif-изображение) характер.

Подобная методика организации и контроля самостоятельной работы студентов 2 курса ФАЯ с применением электронного тестирования разработана и внедрена для дисциплины «Практика устной и письменной речи».

Данная методика построена по модульному принципу. Материал изучаемого в первом и втором семестрах курса разделен на шесть ситуативно-тематических комплексов (СТК). В соответствии с учебной программой для каждого из СТК подготовлен свой КИУ. Интерактивный режим в локальной сети и online-тестирование в дистанционном обучении обеспечивается на обучающих платформах *e-learning* и *mslutest*. Специальная инструментальная оболочка выдает задания для всех испытуемых в индивидуальном временном режиме. На дисплее каждого ПК появляется задание одного из параллельных вариантов КИУ. С целью гарантирования режима информационной безопасности для всей группы испытуемых задействован только один вариант КИУ.

КИУ разработаны с учетом выбора подходящей формы и содержания задания. Форма придает заданиям структурную целостность, определенность и внешнюю организованность. КИУ включают следующие типы заданий: а) выбор одного правильного ответа; б) выбор нескольких правильных ответов; в) задание открытой формы; г) установление соответствия; д) задание «правильно – неправильно». Суммирование полученных студентами баллов определяет уровень знаний, а также понятие «тестовый балл испытуемого».

Эффективность КИУ прямо пропорциональна структуре подбора тестовых заданий. Составители КИУ стремятся максимально точно измерить знания испытуемых, имеющих средний уровень академической подготовленности. Результаты могут быть предъявлены и *offline* в виде записи на цифровой носитель. Подобный низкий уровень интерактивности удобен для итогового тестирования вне адаптивного режима с отсроченным получением результатов.

Таким образом, электронное тестирование обеспечивает 1) переход от традиционных технологий тестирования к новой интегрированной образовательной среде электронной подачи и оценки информации; 2) сокращение временных затрат посредством устранения традиционного конспектирования; 3) недопущение конфликтных ситуаций между субъектами образовательного процесса во время процедуры контроля выполнения заданий с помощью электронной тестовой оболочки; 4) совершенствование мониторинга и контроля умений и навыков в инновационных типах тестовых заданий с использованием мультимедиа.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что описанная выше методика позволяет получить возможность объективной качественной и количественной оценки усвоения знаний. В условиях новой информационно-образовательной среды система организации самостоятельной работы обучаемых становится прозрачной, предоставляя объективный уровень усвоения темы изучаемого СТК как отдельными студентами, так и группой в целом.

Мониторинг самостоятельной работы студентов с применением ИКТ приобретает обучающий характер. Тем не менее следует отметить, что электронное тестирование в целом не является отдельной технологией обучения иностранному языку, поскольку она не обеспечивает установления

вербальной коммуникации субъектов. Следовательно, основу информационно-образовательной среды учреждения высшего образования формируют педагогические технологии, которые в сочетании с информационными образовательными ресурсами оптимизируют затраты труда преподавателя, а также делают учебный процесс более эффективным.

Н. И. Шляжко

КРИТЕРИИ ОТБОРА ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Сложность и динамичность развития и функционирования современного языкового образования предъявляют всем его субъектам требования, которые предполагают не только владение отдельными инновационными технологиями, но и понимание сущности закономерностей, лежащих в их основе. В свете межкультурной парадигмы исследования процесса обучения языкам и культурам развивать умения полилогического общения, т.е. умения инициировать и реализовывать межкультурное взаимодействие учащихся с носителями других языков и лингвокультур, позволяют интерактивные образовательные технологии.

Вслед за А. В. Ковалёвой, *интерактивность* рассматривается нами в качестве особого режима взаимодействия учащегося с образовательной средой применительно к различным видам обучения (А. В. Ковалёва, 2015). Процесс обучения при этом осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся; преподаватель и учащийся становятся равноправными субъектами обучения. С учетом темы нашего исследования данный подход позволяет строить процесс развития умений полилогического общения как систему интегрированного использования совокупности различных образовательных технологий, как социальных, так и информационно-коммуникационных. В данном случае технология рассматривается как научно обоснованный способ деятельности субъектов для получения высококачественных образовательных результатов.

В научной литературе отмечается, что интерактивные технологии направлены на активизацию деятельности самих субъектов в образовательном процессе и их развитие. Традиционно к числу интерактивных технологий относят учение в сотрудничестве, проектную технологию, творческие мастерские, игровые технологии и т.п. Информационно-коммуникационные технологии имеют целью овладение деятельностью, связанной с информационным обменом, созданием общего информационного пространства. В нашем исследовании под *интерактивными образовательными технологиями* мы будем понимать совокупность способов и приемов обучения и учения, основывающуюся на интегрированном (взаимосвязанном) применении социальных и информационно-коммуникационных технологий для организации речевого взаимодействия учащихся, с целью обеспечения эффективного развития умений иноязычного полилогического общения (ИПО).

Что касается интегрированного использования образовательных технологий, необходимо отметить, что интенсификация интеграционных процессов на всех уровнях, от личностного до межгосударственного, является одной из тенденций развития образования в XXI веке. Будучи одним из инновационных явлений в образовании, интеграция превосходит все другие явления «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» (З. Ш. Каримов, 2009). Главной функцией интеграционных процессов является достижение синергетического эффекта на основе кооперации и сотрудничества, которые преобладают над дифференциацией и обособлением. Интеграционные процессы ведут к формированию новых элементов, меняя, преобразовывая текущие, в более эффективные.

Чтобы отобрать совокупность интерактивных образовательных технологий, мы проанализировали различные виды социальных и информационно-коммуникационных технологий с учетом их дидактических возможностей для оптимизации развития умений ИПО у учащихся. В качестве критериев для анализа социальных технологий выступали следующие: а) наличие этапов для взаимодействия в группе (с количеством участников более трех) и б) потенциальное количество единиц взаимодействия. Единицей взаимодействия мы считаем коммуникативный ход, вызывающий ответную реакцию, т.е. интерактивный акт. С учетом данных критериев определялся индекс интенсивности общения. Под *интенсивностью общения* в процессе полилогического взаимодействия мы понимаем отношение количества единиц взаимодействия к числу этапов. Индекс интенсивности общения оказался выше для некоторых видов социальных технологий. В соответствии с полученным индексом были отобраны следующие их виды: технология творческих мастерских, технология «Шесть шляп мышления», учение в сотрудничестве.

Технология творческих мастерских, разработанная «Французской группой нового образования» в 20-х годах прошлого века, известна также под названием «Atelie». Авторы понимают мастерские как особую форму учебного занятия, которое создает условия каждому обучающемуся для поиска новых знаний, нового опыта путем как самостоятельного, так и коллективного творчества, «открытия». Это процесс сотворчества преподавателя (мастера) и учащихся. В трудах отечественных ученых (С. С. Куклина, И. М. Андреасян, Н. Р. Костенко) творческая мастерская понимается как технология, требующая от преподавателя перехода на позиции партнерства с учащимися, безоценочности, как открытая система поиска и выбора пути познания, свободного взаимодействия и обмена информацией.

Технология «Шесть шляп мышления» основана на теории параллельного мышления, разработанной британским психологом и философом Эдвардом де Боно. В своей книге «Six Thinking Hats» автор описывает приемы, помогающие структурировать как индивидуальную, так и коллективную умственную деятельность, сделать ее более творческой и продуктивной. Метафорические шляпы шести цветов – это по существу шесть углов зрения на обсуждаемую проблему. Учащиеся не конфликтуют, а дополняют друг

друга, надевая шляпы белого, красного, черного, желтого, зеленого, синего цветов, которые не только символизируют определенный тип мышления, но и соответствуют этапам обсуждения, стимулируя активное взаимодействие. На наш взгляд, разные виды шляп способствуют развитию определенных умений полилогического общения. Так, белая шляпа (информация) помогает выбирать актуальную проблему для обсуждения, выделять главные аспекты. Красная (чувства, эмоции) дает возможность варьировать речевое поведение в изменяющихся условиях полилогического общения. Черная шляпа способствует развитию критического мышления, способности выявлять и сопоставлять социокультурные особенности, характерные для полилогического общения в своей стране и стране изучаемого языка. Желтая шляпа позволяет давать оценку фактам и явлениям в позитивном ключе, проявлять толерантность к различиям во мнениях. Зеленая шляпа (творческие идеи) предлагает пути решения проблем. Синяя шляпа дает возможность управлять процессом обсуждения; выделять основной тезис диалога и придерживаться его, обобщать сказанное.

Технология учения в сотрудничестве была разработана американскими педагогами (D. Johnson, R. Johnson, S. Kagan, R. Slavin) и направлена на то, чтобы создать условия для учебного взаимодействия учащихся с целью совместного усвоения учебного материала. Преимущество данной технологии заключается в том, что его участники, члены малых групп, через а) положительную взаимозависимость; б) индивидуальную ответственность за результат совместной деятельности; в) поддерживающее взаимодействие, вовлечены в ИПО на протяжении всего образовательного процесса.

В контексте исследования необходимо было отобрать и эффективные информационно-коммуникационные технологии. При этом мы исходили из того, что ведущей формой общения в социальных сервисах Веб 2.0 является *интернет-полилог* как гибридная форма общения, сочетающая элементы устной и письменной форм коммуникации (О. В. Быкова, 2017). В данном виде диалога коммуникативное пространство организуется вокруг трех и более собеседников, со стороны которых присутствует вербальная реакция. Специфика интернет-коммуникации обуславливает особенности полилогического общения: пространственно-временные рамки значительно расширяются по сравнению с реальной коммуникацией, а образ адресата/адресанта трансформируется в виртуальную языковую личность.

Для обеспечения синергетического эффекта при использовании интерактивных технологий мы обратились к универсальному сервису Веб 2.0 *Microsoft Teams*. Это единая платформа, которая используется как классическое или веб-приложение, на планшете, ноутбуке или смартфоне на базе iOS или Android.

В ходе исследования был выявлен дидактический потенциал данного сервиса для развития у учащихся умений ИПО.

1. Он дает возможность создавать группы для совместной работы, гибко управлять учебной и внеучебной познавательной деятельностью учащихся.

2. Единая интуитивно понятная и простая в управлении платформа позволяет учащимся и преподавателям комфортно сотрудничать, создавать контент и делиться ресурсами.

3. Встроенные приложения Office 365 упрощают совместную работу с файлами.

4. Сохраняемый чат, беседы в канале и собрания помогают всегда оставаться на связи.

5. Преподаватель имеет возможность создавать интересные задания при сохранении полноценной обратной связи.

6. Различные средства обучения (например, Flipgrid, Turnitin, MakeCode и т.п.) могут использоваться по усмотрению преподавателя и учащихся.

Как отмечают исследователи, для эффективной организации процесса обучения иностранному языку в учреждениях среднего специального образования (УССО) необходимо обеспечить положительную мотивационную включенность учащихся, сочетать аудиторную и разнообразную внеаудиторную деятельность, применять междисциплинарную интеграцию, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся (Т. Ю. Гурьянова, 2008).

Исходя из вышесказанного, мы определили Microsoft Teams в качестве основного ресурса Веб 2.0, используемого в процессе развития умений ИПО у учащихся УССО. При этом мы опирались, во-первых, на его универсальность в параллельном использовании аудио- и видеообщения, обеспечение синхронного и асинхронного режимов при работе с группой, а также гибкое управление уникальным для каждого преподавателя набором дополнительных ресурсов, а во-вторых, на его способность обеспечить распределение учебной (в аудитории и, по необходимости, в Интернете) и внеучебной (в Интернете) деятельности учащихся в условиях УССО.

Таким образом, обучение ИПО учащихся учреждений среднего специального образования будет более эффективным при применении совокупности интерактивных образовательных технологий, таких как технология творческих мастерских, технология «Шесть шляп мышления», учение в сотрудничестве и ресурса Microsoft Teams, которые позволяют гибко управлять процессом развития умений ИПО.

Круглый стол
«ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ:
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

А. Л. Авдеенко

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ ЭССЕ
КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО ТЕСТА IELTS

IELTS (International English Language Testing System) – международная система оценки знания английского языка, которая позволяет определить уровень и навыки владения английским языком у людей, для которых данный язык не является родным. Следует отметить, что данная международная система оценки представлена тремя версиями:

- 1) Academic IELTS (академическая версия);
- 2) General Training IELTS (общая версия);
- 3) IELTS Life Skills.

Тест состоит из четырех модулей, целью которых является оценка основных речевых умений:

- Listening – аудирование;
- Reading – чтение;
- Writing – письмо;
- Speaking – разговорная речь: собеседование, интервью.

В данных тезисах мы рассмотрим особенности подготовки к сдаче письменной части академической версии IELTS, а именно написанию эссе на заданную тему.

Общая длительность модуля IELTS Academic Writing составляет 60 минут и состоит из двух заданий. Первое задание (от 150 слов) представляет собой описание графика или графического рисунка (report); второе задание (от 250 слов) это эссе на академическую тему.

Во второй части IELTS Academic Writing существуют задания, которые предполагают написание различных типов эссе. Перечислим основные типы эссе в IELTS Academic Writing.

- *Opinion essay* – выражение точки зрения экзаменуемого. Экзаменуемый может полностью согласиться с неким утверждением, частично либо выразить полное несогласие.

- *Discussion essay*. В этом типе эссе IELTS экзаменуемому дается тема, к которой нужно привести аргументы за и против. Собственное мнение нужно указывать, только если об этом сказано в задании.

- *Advantage and disadvantage essay* – то же самое, что Discussion essay, только необходимо описать плюсы и минусы идеи или какого-то явления.

- *Cause and effect or solution essay*. В этом типе эссе необходимо указать причины и последствия определенной проблемы, а иногда предложить и пути ее решения.

• *Direct question essay*. В эссе с прямо поставленными вопросами требуется ответить на каждый из них в отдельном параграфе, приведя по 2 аргумента.

Основными умениями, необходимыми для написания эссе, являются:

- определить тип эссе;
- написать простой или развернутый план;
- написать введение;
- логически построить основную часть;
- выразить причинно-следственные связи;
- выразить последовательность событий;
- противопоставить имеющиеся данные;
- сделать заключение, вывод;
- написать эссе грамотным, выразительным английским языком.

Как следует из приведенных выше умений, их можно разделить на две условные группы: умения связанные с логической обработкой информации и умения, связанные с оформлением письменного высказывания средствами английского языка.

Исходя из опыта обучения к сдаче IELTS Academic Writing, отметим, что у слушателей возникают следующие трудности при подготовке к написанию эссе.

• *Организационные*. Большинство из слушателей игнорируют такие важные этапы написания эссе, как определение его типа, составление плана, проверка эссе после его написания. Слушатели также игнорируют тот факт, что для написания эссе отводится 40 минут, а его объем должен составлять не менее 250 слов, таким образом, у многих отсутствует умение правильного распределения времени.

• *Логические*. Отсутствует знание структуры эссе, а также навыки его логического построения: способность выделить ключевые слова в задании и найти все возможные с ними ассоциации, а затем выстроить их в логическом порядке. Вызывает трудности определение ключевых фраз в эссе и оформление их в параграфы.

• *Лингвистические*. Недостаточное владение грамматическими структурами английского языка. Стремление к использованию простых предложений. Недостаточное знание слов-связок и отсутствие навыков их использования в письменной речи. Лексико-стилистические проблемы.

Для преодоления организационных трудностей слушателем на вводном занятии объясняют необходимость соблюдения временных рамок. Так, рациональным считается навык распределения времени следующим образом: 5 минут – на планирование эссе, 5 минут – на вступление, 20 минут – на основную часть, 5 – на вывод и 5 минут – на вычитку написанного.

Одним из немаловажных навыков является написание эссе от руки. Он позволяет слушателям понять, с какой скоростью они пишут и как на бумаге выглядит нужное количество слов.

На начальном этапе уделяется внимание типам эссе в IELTS Academic Writing, требованиям, предъявляемым к каждому из типов, а также их отличиям друг от друга.

Для преодоления логических трудностей считаем необходимым перед написанием эссе продумать основные идеи, которые можно включить в работу, их группировку. Следует убедиться, что к каждой идее есть аргумент или пример. Слушателям объясняется структура эссе в IELTS Academic Writing. Первоначально со слушателями отрабатывается написание эссе по отдельным структурным элементам: первая неделя посвящается вступлениям к разным типам эссе, вторая – параграфам, третья – выводам. Далее идет практика написания работы целиком. Временные рамки, которые выделяются для тренировки написания составных частей эссе, могут варьироваться в зависимости от количества академических часов, выделяемых на подготовку к сдаче IELTS. Но, исходя из практики, написание эссе по отдельным структурным элементам является необходимым и важным этапом в обучении.

На первоначальном этапе подготовки лингвистические трудности преодолеваются выполнением упражнений, связанных с грамматическими явлениями, являющимися наиболее сложными для слушателей. Уделяется внимание лексико-стилистическим особенностям эссе (использование формальных или нейтральных выражений и конструкций, отсутствие сокращений, сленга, разговорных слов, неформальных аббревиатур, просторечий). Для четкой и понятной логической связи в эссе выполняются упражнения на использование слов-связок (*firstly, secondly, thirdly, finally, on the one/other hand, in conclusion, to begin, and, because, but*). Отрабатываются определительные придаточные ограничительные и распространительные предложения (Defining and Non-defining Relative Clauses), которые наиболее часто вызывают трудности в употреблении на письме.

Для подготовки слушателей к написанию эссе как составной части международного теста IELTS необходим комплексный подход, который учитывает организационные, логические и лингвистические трудности. Время, уделяемое для их преодоления, может варьироваться в зависимости от количества академических часов и от индивидуальных знаний и особенностей слушателей. Одним из важных этапов при подготовке является тренировка написания составных частей различных типов эссе, совместный анализ возникающих ошибок и трудностей, выработка «ощущения» временных рамок.

Е. И. Головач

ФОРМАЛЬНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Формальные и содержательные ориентиры представляют собой опоры, предъявление которых облегчает, организует и направляет деятельность обучающихся. Такая классификация ориентиров основана на том, что речевой акт представляет собой некоторое содержание и его выражение в знаковой форме.

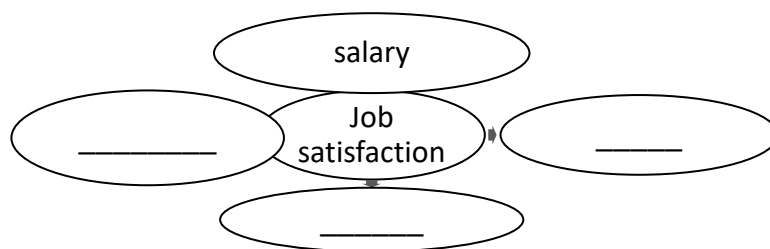
Формальные ориентиры используются, как правило, на этапе формирования и совершенствования навыков. При обучении говорению на иностран-

ном языке в качестве формальных ориентиров целесообразно использовать речевые образцы. Например, обучающимся могут быть предложены изолированные предложения либо тексты, в которых они находят примеры функционирования речевых образцов для выражения того или иного коммуникативного намерения. Затем могут использоваться *семантические карты* и *таблицы*, с помощью которых слушатели анализируют и группируют речевые образцы, что способствует осознанию их значения, структуризации и запоминанию материала.

На этапе развития речевых умений обучающимся предлагаются ориентиры, в которых задается частично содержание высказывания с помощью опор, которые нужно завершить (дополнить). Ориентиры, используемые при выполнении коммуникативных заданий, должны способствовать развитию определенных умений иноязычного говорения: умения формулировать главную мысль и основные вехи высказывания, формулировать детали, конструировать высказывание логично, реализовывать общение гибко.

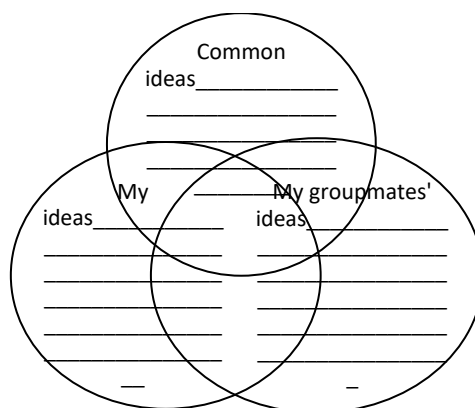
Так, для развития умения формулировать главную мысль и основные вехи высказывания целесообразно использование *карт памяти* и *ассоциограмм*, в которых выделяется основное понятие/идея и ряд ассоциаций/связанных с ним понятий. Кроме того, с помощью таких ориентиров обучающиеся могут актуализировать фоновые знания, упорядочить сведения об обсуждаемом понятии/проблеме. Данные опоры могут использоваться как при обучении монологической, так и диалогической речи. В последнем случае обучающимся предлагается заполнить их во взаимодействии с одноклассниками. Приведем пример.

What factors can influence job satisfaction? Work individually and complete the mind-map below. The personnel department in your company is carrying out a survey on job satisfaction. What would you tell the HR person about what job satisfaction is for you?



Опорами, способствующими развитию умения формулировать детали, также могут служить *карты памяти* и *ассоциограммы*, которые носят более *подробный, детализированный характер*. Также для этой цели могут использоваться *причинно-следственные схемы*, *диаграммы Венна*, *карты сравнения* и *противопоставления*, с помощью которых обучающиеся осознают связи между главной мыслью и деталями, а также между деталями. Данные опоры используются в основном при обучении монологической речи, но могут применяться и при обучении диалогу-расспросу, если между его участниками существует информационное неравенство. Например, диаграммы Венна могут использоваться для сравнения точек зрения разных обучающихся.

Work with the other students. A lot of problems at work appear because people have different ideas about job satisfaction. Compare your mind-maps, about job satisfaction and complete the Venn diagram with the ideas your groupmates have. Tell the class what you have learnt. Is your groupmates' understanding of job satisfaction different from yours?



Опорами, которые используются для развития умения формулировать детали только при обучении диалогической речи, являются *функциональные схемы диалога*, в которых заданы полностью или частично речевые задачи, способствующие достижению главной цели взаимодействия для каждого обучающегося.

Что касается умения конструировать высказывание логично, то его развитию при обучении монологической речи способствуют такие опоры, как *план, краткие записи, причинно-следственные схемы*, в которых обучающиеся должны расположить детали в логическом порядке. Функциональные схемы диалога также способствуют развитию данного умения, особенно если перед обучающимися стоит цель выстроить стоящие перед ними речевые задачи в правильном порядке.

Обучающимся предоставляется все большая самостоятельность при заполнении и использовании опор и порождении своего высказывания: дополнение заданных опор индивидуально, дополнение и создание опор в сотрудничестве с другими обучающимися и порождение высказывания. Рассмотрим пример.

Student A

Look at the notes below. Listen to part of the interview with a recruiting specialist and complete the first and the second points of the notes.

Student B

Look at the notes below. Listen to part of the interview with a recruiting specialist and complete the third and the fourth points of the notes.

Recent changes in the job market	• _____ • _____
How recruiting agencies work	• _____ • _____
Steps to choose the right person	• _____ • _____
Advice to get ready for a job interview	• _____ • _____

Work in pairs (Student A + Student B). Tell your partner about the main points you heard, listen to them and complete the other points of the notes. Rank the changes in the job market and the tips for looking for a job in order of importance for your sphere. Do you think the points made are true for Belarus? What are some of the differences you noticed about looking for a job in this country?

На этапе развития умений реализовывать общение гибко в качестве содержательных ориентиров могут использоваться тексты для аудирования или чтения, в которых задается проблемная ситуация либо условия общения описываются в задании. Например,

Student A

You are a sales rep. at a confectionary company getting ready for an appraisal interview. Recently there have been a number of changes in your company that you are not happy about. For example, coffee breaks are now very short and there is no more free fruit and tea for the staff. The biggest problem though is that recently you've been sent on business trips far too often and your husband/wife is getting furious about it. They say there will be some more changes, but you know nothing about them. You've tried discussing the situation with your manager, but he wouldn't listen. You are thinking of leaving the company. Plan what you will tell the HR manager (it's a new person and you really don't know what to expect).

Student B

You are the HR manager working for a confectionary company. You are a new person in this position. They have told you that every year you have to conduct appraisal interviews with the staff. You are aware of some potential complaints that they may have about no free tea or fruit in the kitchen or shorter coffee breaks. Be ready to explain the reasons for all these changes. Your interlocutor is a very experienced and responsible worker, one of the company's main assets. Keep it in mind during the appraisal interview.

В данном случае обучающимся предлагаются только содержательные ориентиры в условиях общения, однако отсутствуют ориентиры в предмете высказывания или формальные ориентиры в средствах и способах решения коммуникативной задачи. В результате постепенного снятия формальных и содержательных ориентиров происходит интериоризация ориентировочной основы деятельности, в результате чего возможно развитие умений говорения, обеспечивающих гибкую реализацию общения в новых ситуациях.

Т. А. Довнар

**КОММУНИКАТИВНЫЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЕ
УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ
ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Овладение межкультурным общением на иностранном языке связано с восприятием и пониманием культурного фона речевого высказывания, и, как результат, с накоплением и усвоением социокультурных знаний, а также развитием умений использовать эти знания для достижения взаимопонимания между представителями различных языков и культур. Одной из основных сложностей в подготовке к межкультурному общению на иностранном языке является осознание национально-культурного своеобразия своей и иной культуры в рамках условного межкультурного контакта на уроках иностранного языка. Межкультурные особенности иной культуры представлены фактами и суждениями, системой ценностных ориентаций и речевых норм, которые являются общими для определенного лингвосоциума и выполняют функции упорядочения опыта и регуляции речевого поведения индивидуумов. Понимание межкультурной специфики диалогического общения страны изучаемого языка может обеспечиваться за счет усвоения конкретных речеповеденческих стратегий

и тактик, базирующихся на ценностных ориентациях изучаемой культуры, что является отличительной особенностью разработанной нами методики обучения межкультурному диалогическому общению на иностранном языке.

Поскольку ценностные ориентации раскрывают межкультурную специфику, присущую иной культуре, упражнения, ориентированные на осознание ценностных ориентаций и овладение речеповеденческими стратегиями изучаемой культуры, относятся к упражнениям *культуроведческого* характера. Такие упражнения создают основу для осознания ценностно ориентированного смысла норм и традиций иной лингвокультуры и понимания необходимости их учета в условиях межкультурного иноязычного общения на основе социокультурного подхода. Для понимания особенностей межкультурного англоязычного общения и сопоставления ценностных норм и смыслов изучаемой и родной культур учащимся предоставляется *культуроведческий комментарий* с описанием возможных речевых культуроведчески ориентированных ситуаций в британском и белорусском вариантах речевого поведения. При этом сравнение образов представителей изучаемой и родной культуры, их ценностных ориентаций и речевого поведения является возможным как на иностранном, так и на родном языке. *Коммуникативная* составляющая разработанного комплекса упражнений проявляется в их направленности на диалогическое общение, на воссоздание и имитацию естественных ситуаций речевого взаимодействия представителей разных культур в условиях урока иностранного языка. Следует уточнить, что в условиях учебного моделирования возможно приблизить учебную речевую деятельность к реальному процессу общения, подготовить к нему, смоделировать межкультурный контакт. Поэтому за основную единицу организации образовательного процесса нами принимается соответствующая речевая культуроведчески ориентированная ситуация.

Исходя из межкультурной специфики диалогического общения на иностранном языке, из компонентного состава разработанной нами модели процесса такого рода общения, включающей когнитивный, аксиологический и коммуникативный аспекты общения, а также социокультурные знания, навыки речевого оформления и умения использования речевых образцов речеповеденческих стратегий и тактик, следующие этапы обучения межкультурному диалогическому общению на иностранном языке приняты в качестве основы для группирования упражнений по типам: а) этап учебного ознакомления с моделируемой иноязычной средой; б) этап актуализации информационно-тематического и ценностно ориентированного опыта общения; в) этап коммуникативно-речевой практики.

Такой комплекс коммуникативных культуроведчески ориентированных упражнений *познавательно-поискового, интерактивно-аксиологического и культуроведчески-речевого* типов, во-первых, демонстрирует межкультурные отличия диалогического общения представителей английской (британской) и белорусской культур; во-вторых, отражает особенности трехпланового единства в рамках когнитивного, аксиологического и коммуникативного аспектов модели процесса межкультурного диалогического общения на ино-

странном языке; в-третьих, выявляет ценностные ориентации сопоставляемых культур и базирующиеся на ценностных ориентациях изучаемой культуры речеповеденческие стратегии и тактики межкультурного диалогического иноязычного общения; в-четвертых, служит основой развития коммуникативно-аксиологического потенциала учащихся в процессе учебного смоделированного межкультурного общения на иностранном языке.

Так, познавательно-поисковые упражнения направлены на сопоставление и интерпретацию, сбор и систематизацию, различение и сравнение культуроведческой и лингвострановедческой информации о ценностных ориентациях, речеповеденческих стратегиях и речевых образцах межкультурного диалогического иноязычного общения в речевых культуроведчески ориентированных ситуациях. Познавательно-поисковые упражнения делятся на 1) *сопоставительно-аналитические*, которые ориентированы на идентификацию речевых образцов культурно-специфического содержания англоязычного общения; на последующий анализ и сопоставление речевого поведения носителя родной и иноязычной культур; 2) *систематизирующие*, направленные на опознание и систематизацию речевых образцов; 3) *дифференцировочные* – упражнения на соотнесение со смысловым значением и дифференциацию речевых образцов в зависимости от представленной речеповеденческой стратегии. Познавательно-поисковые упражнения выполняются в условиях речевых эмпатийно-функциональных культуроведчески ориентированных ситуаций общения.

Интерактивно-аксиологические упражнения ориентированы на опознание, обобщение, понимание ценностных смыслов, первичную тренировку речевых образцов, что способствует активизации и стимуляции инициативного иноязычного общения. Данный тип упражнений представлен следующими видами: *селективно-подстановочные* (на формирование речевых навыков в диалогическом англоязычном общении посредством выбора соответствующих речевых образцов в сочетании с подстановкой); *трансформационные* (на осознанное изменение обусловленного ценностными ориентациями речевого поведения); *репродуктивные* (на вербализацию учащимися коммуникативного содержания). Интерактивно-аксиологические упражнения выполняются в условиях речевых тактико-стратегических вопросно-ответных культуроведчески ориентированных ситуаций общения.

Культуроведчески-речевые упражнения представлены следующими видами: *ролевые*, то есть варьирование собственного речевого поведения в ситуациях контакта представителей рассматриваемых культур; *симуляционные*, моделирующие коммуникативное поведение представителей иной лингвокультуры; *дискуссионные*, направленные на рассуждение, убеждение и аргументацию в ходе дискуссий в группах; *рефлексивные*, на реализацию речеповеденческих стратегий и соответствующих им речевых образцов. Выполняются в условиях речевых имитационно-моделирующих культуроведчески ориентированных ситуаций. Типы и виды упражнений представлены подвидами относительно ознакомления либо оперирования той

или иной речеповеденческой стратегией англоязычной культуры: дистанцирования, намека, коммуникативной поддержки собеседника и поддержания разговора.

Таким образом, разработанный на основе компонентного состава модели процесса межкультурного диалогического иноязычного общения и на методических принципах социокультурного подхода комплекс коммуникативных культуроведчески ориентированных упражнений представляет собой разнообразие типов, видов и подвидов с учетом этапов обучения и той или иной речеповеденческой стратегии и тактики межкультурного диалогического англоязычного общения.

С. В. Камеко

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ РАЗНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ

Целью овладения обучающимися чтением на иностранном языке как формой межкультурного общения является достижение ими уровня компетенции в этом виде речевой деятельности, достаточного для его свободного, продуктивного использования в разных сферах деятельности. Будучи средством овладения иностранным языком, чтение является источником языковых средств (лексических, фразеологизмов, грамматических, стилистических), наблюдения дискурсивных характеристик иноязычных текстов. Поскольку языковые средства, которые встречаются в различных текстах, повторяются многократно, в том числе в разных контекстах, в сознании читающего уточняются семантические границы той или иной языковой единицы и нормы ее употребления (сочетаемость лексических единиц, наполняемость грамматических структур, соотнесение и тех и других с определенными ситуациями общения).

В методике обучения иностранным языкам выделяются следующие основные виды чтения: *ознакомительное чтение* – с целью понимания основного содержания; *изучающее чтение* – с целью полного и точного понимания содержания; *просмотровое (поисковое) чтение* – с целью выборочного понимания необходимой (интересующей) информации текста. Использование данных видов в целом покрывает весь диапазон типичных ситуаций чтения взрослых обучающихся.

Целью и результатом ознакомительного чтения является понимание основного содержания текста, включая тему, ключевые положения и раскрывающие их факты, наиболее важные детали, основную линию аргументации, выводы автора. Степень полноты понимания определяется в пределах 70–75–100 % содержащихся в тексте фактов; при этом понимание основной информации – точное, второстепенной – правильное, не искаженное. Обычно читающий довольствуется пониманием примерно 70–75 % фактов, и этот показатель принимается за норму, причем не потому, что он не может достичь полного и точного понимания, а потому, что оно в данном случае не требуется.

С целью общего понимания содержания слушатели обычно читают книги, журналы, материалы художественной, общественно-политической, научно-популярной литературы, информацию СМИ в интернет-источниках и т.п.

Целью и результатом изучающего чтения является полное (100 %) и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Изучающее чтение, как правило, бывает в отличие от быстрого ознакомительного довольно медленным, сопровождается остановками и перечитыванием отдельных мест, иногда письменными заметками. В процессе изучающего чтения у читающего действует установка не только на полное и точное понимание информации, но и на ее критическое осмысление, глубокое проникновение в содержание и смысл текста, оценку авторского замысла, нередко и на длительное запоминание полученной информации.

Диапазон использования данного вида чтения достаточно широкий. В бытовой и социальной сферах это чтение правил, инструкций, документов, в академической сфере – учебников и учебно-справочных материалов, проектов, исследований и т.п., а в социокультурной – глубокое прочтение художественных произведений, критическая оценка СМИ.

Целью и результатом просмотрового чтения является получение самого общего представления о тексте и выборочное понимание наиболее важной информации. Степень полноты общего охвата текста может быть различной: понимание темы и оценка ее важности для читающего («важно – не важно», «интересно – не интересно» и т.д.), выделение ключевых фактов («Что? Где? Когда?») и т.п.

Просмотровое чтение в учебной и учебно-профессиональной сферах чаще всего связано с подбором информационного материала, обзором публикаций в ходе выполнения исследования, разработки проекта, выбором необходимых источников. Данный вид чтения часто используется также в бытовой и социокультурной сферах при чтении рекламных изданий, журналов, газет, просмотре интернет-источников для ориентации в новой информации.

Целью и результатом поискового чтения является нахождение в тексте определенной информации: конкретных данных, определений, формулировок и т.п. Под действием установки на поиск необходимой информации глаз читающего «скользит» по тексту до обнаружения искомого, после чего найденная часть текста (фраза, предложение, группа предложений, абзац) просмотра прочитывается внимательно с целью ее полного и точного понимания. Необходимо отметить, что подобное «скольжение» отличается от просмотра текста. Как отмечалось выше, просмотр имеет смысловую задачу, связанную с ориентацией в содержании текста и выделением смысловых опорных точек. В случае поиска нужной информации глаз читающего лишь «выхватывает» из текста отдельные слова, фразы, предложения и сличает их содержание с представлением об объекте поиска, выделяя искомую информацию, которую он прочитывает полностью и понимает точно. Тем не менее в методике обучения иностранным языкам выделяется ряд общих умений,

обеспечивающих просмотр текста и поиск необходимой информации, а именно: умения ориентироваться в структуре текста, в коммуникативной функции определенных композиционных частей текста, выделять ключевые слова в предложении и ключевые фразы (предложения) в абзаце.

Следует отметить, что с точки зрения содержательной и процессуальной стороны действие указанных выше видов чтения в родном и иностранном языках идентично. Данная закономерность позволяет в процессе обучения иностранному языку создавать условия для переноса умений чтения из родного в изучаемый язык.

Ю. А. Кандрусик

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ УЧЕБНЫМ СТРАТЕГИЯМ: ТИПЫ И ВИДЫ СТРАТЕГИЙ

Обучение иностранному языку было и является многосторонним процессом, зависящим как от преподавателя, его компетенции, опыта и харизмы, так и от обучающегося, его мотивации, способности восприятия материала. Наряду с разнообразными подходами к обучению выделяют стратегии обучения иностранному языку, направленные на повышение эффективности обучения. Метакогнитивные стратегии не подразделяют обучение на отдельные аспекты, тогда как аффективные стратегии призваны управлять атмосферой обучения и создавать позитивный фон для предупреждения возникновения языкового барьера. Социальные стратегии направлены на установление контакта со всеми участниками процесса обучения. Поскольку коммуникация является конечной целью обучения иностранному языку и основной компетенцией обучающегося, возникает потребность в создании необходимой обстановки для общения в ходе занятий. Обучающиеся, использующие определенные стратегии при изучении иностранного языка, добиваются лучших результатов. Стратегии, в целом, представляют собой набор действий, способствующих эффективности в изучении языка, а значит – помогающих учить, хранить, находить и использовать информацию.

Memory strategies. Все те приемы, которые помогают запоминать и хранить новое в памяти, а также при необходимости быстро оттуда извлекать. Сюда входят: создание мысленных связей, например, способ запоминания новых выражений в контексте; использование ассоциаций – картинок, изображений, звуков. Регулярное повторение – просматривание материала, составление новых примеров с выражениями или грамматическими конструкциями, развешивание нужных слов по квартире. Подкрепление действием, например, подкрепление нового слова жестом или телодвижением.

Cognitive strategies. Когнитивные, мыслительные стратегии обучения, помогающие понять, интерпретировать и воспроизводить новые феномены в английском языке. Сюда входят практика и повторение, например, повторение новой модели или конструкции, использование в новых контекстах; выполнение упражнений и заданий. Анализ и сопоставление – анализ нового

выражения: из каких слов или компонентов состоит, что чем можно заменить и как составить новые словосочетания по этой модели. Структурирование знаний – это способ записи заметок или сопровождение нового материала визуальными подсказками; создание презентаций, таблиц и графиков – все, что облегчает запись языкового материала для последующего использования и повторения.

Compensation strategies. Компенсаторные *learning strategies*, помогающие общаться и выражать свои мысли на английском языке, несмотря на пробелы в языке и отсутствие каких-то знаний, конкретных слов и конструкций. Сюда входят использование неязыковых подсказок в контексте, преодоление языковых ограничений, когда нужное, но неизвестное слово обучающийся заменяет синонимом, перефразирует или объясняет другими способами (*circumlocution*).

Metacognitive strategies. Метакогнитивные стратегии, а именно контроль собственного прогресса обучения, его организация, планирование и оценка. Постановка целей и задач, например, знать и уметь использовать 500 новых выражений через три месяца; сохранять спокойствие во время общения на английском.

Affective strategies. Аффективные стратегии – это способы контроля и управления своими эмоциями, отношением к языку и процессу обучения, мотивацией. К примеру, способы снижения волнения – включить музыку, пошутить.

Эффективность любой человеческой деятельности, усвоение обучающимися знаний, навыков и умений зависит не только от их способностей, но и от способов и выполнения ими учебной деятельности.

Таким образом, эффективность любого обучения зависит от грамотной организации и методического качества используемых материалов, а также от мастерства педагогов, участвующих в образовательном процессе.

И. В. Кистень

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ УЧЕБНЫМ СТРАТЕГИЯМ ЧТЕНИЯ

Согласно регулярному анкетированию слушателей факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов более 60 % респондентов отмечают, что знание иностранного языка им необходимо для профессиональной деятельности. Современные специалисты должны владеть умениями чтения публикаций средств массовой информации, работать с научными и техническими текстами, с деловой корреспонденцией. Им необходимы умения, связанные с оперативным поиском информации, адекватного понимания и аналитической оценки содержания текстовых материалов. Развитие таких умений означает, что обучающиеся могут адекватно оценивать задачу чтения и обладают гибкостью в использовании видов и стратегий чтения. Учебные стратегии чтения соотносятся с этапами работы

с текстом и с видами обучения чтению. Они подразделяются на три группы: стратегии предтекстовой активности или подготовки к чтению; стратегии собственно текстовой деятельности, а именно: процесса чтения для 70 % или 100 % понимания содержания; стратегии послетекстовой деятельности – контроль понимания и аналитического осмысления прочитанного. На каждом этапе обучение чтению взрослых слушателей интегрируется с другими видами речевой деятельности, прежде всего, с говорением, а также с письмом и аудированием.

Целью предтекстовых учебных стратегий является подготовить слушателей к восприятию текстов определенной тематики, мобилизовать имеющиеся представления и знания в данной области, обозначить цель работы и, в то же самое время, избежать проблем с пониманием, снять языковые и смысловые трудности. Предварительные задания и упражнения можно разделить на 3 группы: предсказания относительно аспектов текста, семантизация незнакомой лексики и отождествления: соотнесение содержания с личным жизненным опытом обучающихся посредством ответов на вопросы, обсуждения утверждений или графических изображений. Предтекстовая работа организуется в парах, группах: слушатели комментируют идеи, имеющие отношение к тематике текста; рассказывают о своем личном жизненном опыте; предсказывают содержание или позицию автора. Учебные стратегии предтекстовой активности наиболее важное значение имеют на начальных этапах обучения. Во время предтекстового этапа работы обучающиеся приобретают те лексические и грамматические знания и навыки, которые им необходимы для чтения конкретного текста.

Следующий этап обучения чтению, собственно текстовой, предусматривает реализацию просмотрового и поискового видов чтения для проверки высказанных ранее догадок и предсказаний. Посредством чтения заглавия, подзаголовков, введения, ключевых слов и предложений каждого абзаца, заключительных строк слушатели получают общее представление о смысловом аспекте текста, осуществляя учебные стратегии просмотрового вида чтения. Используя учебные стратегии поискового вида, обучающиеся находят заданную информацию: о цифрах, числах, названиях, именах; распределяют сведения по категориям. Предлагаемые виды упражнений направлены на оптимизацию процесса развития и формирования навыков и умений выделять основные факты и события, важные подробности, определять логику развития событий. Учебные стратегии поискового и просмотрового видов чтения интенсивно используются при обучении чтению слушателей базового и среднего уровней, поскольку на данных уровнях целью обучения является развитие техники чтения и понимания небольших текстов фактологического содержания, таких как рекламные материалы, статистические данные, викторины, знакомящие взрослых слушателей с культурологическими аспектами жизни носителей языка. При просмотровом (поисковом) чтении имеет значение минимизация времени поиска, поэтому могут быть предложены задания на скорость выполнения. Слушатели, обучающиеся на основном уровне

(intermediate), в соответствии с программными требованиями, должны уметь читать оригинальные произведения письменной речи различной жанрово-стилистической и коммуникативной направленности для получения актуальной информации, уметь их анализировать и интерпретировать. Среди заданий и упражнений, предлагаемых на основном уровне, значительное место занимают те, которые относятся к ознакомительному и изучающему видам чтения. Внимание обучающихся фокусируется на коммуникативной направленности читаемого: слушатели учатся анализировать, обобщать факты и события, читать «между строк» и понимать имплицитную и основную идею, выводы и замысел автора. Помимо традиционных ответов на вопросы и комментариев, выполняются такие упражнения и задания, как, например, придумать заглавие, определить главную идею и аргументы ее подтверждающие, сравнить комментарии или цитаты со смыслом соответствующих абзацев, установить последовательность событий повествования, обсудить характеры героев. Полное понимание текста позволяет слушателям подготовиться к устному высказыванию своей интерпретации прочитанного.

Учебные стратегии послетекстовой активности направлены на контроль понимания, формулирование обучающимися своего отношения к прочитанному в виде устного или письменного высказывания. Так, например, на повышенном (upper-intermediate) уровне обучения предполагается совершенствование навыков и умений чтения. Слушатели уже имеют представление об особенностях видов чтения: поискового просмотрового, ознакомительного. Однако, поскольку объектом изучения являются более сложные аутентичные тексты, в которых журналисты освещают проблемы современности и представляют разные точки зрения, слушатели должны точно понимать смысл, чтобы уметь оценить, проанализировать изложенную информацию. При контроле точности понимания содержания текстов совершенствуются навыки и умения ознакомительного и изучающего чтения. При изучающем виде чтения в фокусе внимания находится и содержательная сторона, и лингвистические особенности текста. Выполняются задания, связанные с детальным пониманием письменной речи: восстановление текста, аналитическое осмысление аргументов автора и обоснование своей точки зрения; выделение информации о культурных традициях, фактах истории страны изучаемого языка и сравнение с историей и традициями своей культуры и т.п.

Как упоминалось выше, обучение учебным стратегиям чтения происходит на основе текстов разных жанров. Результативность чтения, степень понимания во многом зависят от жанрово-стилистических и языковых особенностей текстового материала. Разнопрофильность профессиональной деятельности слушателей факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов МГЛУ обуславливает возможность выделения только общих языковых особенностей текстов научной и производственной тематики, поскольку каждой профессиональной сфере присущи свои определенные термины, аббревиатуры, клишированные словосочетания. Общими

языковыми характеристиками таких текстов является использование безличных и пассивных конструкций, сложноподчиненных предложений, грамматических конструкций, вводных слов, союзов, слов-связок и т.п. Кроме того, если научный стиль отличается детерминированностью, однозначностью смыслового наполнения, логичностью изложения, журналистским работам, статьям из англоязычных средств массовой информации свойственно использование средств выразительности речи, жаргонизмов, средств модальности и т.п. Учитывая *hedging language* (репрезентирующий гипотезы, предположения) журналистских статей, слушатели должны уметь осознавать эти особенности, чтобы отличать факты от предположений и догадок. Так как более половины слушателей факультета планируют использовать иностранный язык для осуществления международного делового сотрудничества в разных сферах экономики, имеет смысл применять для развития и формирования навыков и умений чтения именно материалы газет и журналов зарубежной прессы. Взрослые слушатели, как правило, знакомы с психологическими механизмами основных видов чтения на родном языке, осознают алгоритм действий и стратегий, поэтому при иноязычном обучении данному виду речевой деятельности в фокусе внимания находится языковой аспект: формирование лексико-грамматической основы, ядра лексических и логико-смысловых опор изучаемой тематики. Важным аспектом обучения учебным стратегиям чтения является включение информации о языковых и жанрово-стилистических особенностях текстов, что способствует их адекватному пониманию и осознанию.

М. Н. Кохан

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ГРУППАХ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современных условиях эффективное обучение взрослых иностранному языку осуществляется с учетом принципов андрагогики. Они включают принцип приоритетности самостоятельного обучения, принцип совместной деятельности, принцип опоры на жизненный опыт, принцип востребованности результатов и принцип индивидуального подхода. В учебном процессе основой реализации принципа индивидуального подхода являются индивидуализация обучения и дифференцированные формы работы с обучающимися.

Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Е. И. Пассов говорит о том, что индивидуальность складывается из:

- индивидных свойств, под которыми понимаются природные задатки и склонности, на основе которых мы можем помочь обучающимся развить способности, например, способности к запоминанию информации, фонематический слух, интонационные способности;

- субъектных свойств, характеризующих индивидуальный стиль деятельности. Стиль учебной деятельности подразумевает владение обучающимися определенными приемами и техниками учебного труда. Например, приемами заучивания новой лексики, приемами работы с текстом, умениями самоанализа и самооценки;

- личностных свойств: мировоззрения, системы ценностей, интересов, мотивации, жизненного опыта, статуса личности в коллективе. Значение личностной индивидуализации невозможно переоценить, так как человек воспринимает, усваивает и запоминает лучше всего то, что является значимым и необходимым для его деятельности. Для оптимизации учебного процесса необходимо учитывать индивидуальные, субъектные и личностные свойства обучающихся.

Покажем, как это может происходить на практике. Традиционно, в зависимости от способностей и уровня владения языком, обучающихся подразделяют на сильных, средних и слабых. В процессе планирования занятия преподавателю необходимо подумать, как дифференциация обучения сможет удовлетворить потребности разных категорий обучающихся. Дифференциация может проявляться следующим образом.

- Путем использования заданий различной степени сложности. Например, для развития умений письменной речи слабым обучающимся предлагается написать рассказ-описание, основанный на личном опыте, средним – выразить свое мнение по определенной проблеме, а сильным – сделать обзор различных точек зрения по проблеме. С другой стороны, тема эссе может быть одна, а необходимое количество слов – разное (для слабых – 70 слов, для средних – 120, а для сильных – 170). Таким же образом можно дифференцировать и объем устного высказывания.

- Путем дифференцирования условий выполнения задания. Например, при выполнении задания на множественный выбор слабым надо выбрать одну из двух альтернатив, средним – из трех, а сильным – из четырех. Можно также дифференцировать время выполнения задания, давая возможность слабым обучающимся подумать подольше. Чтобы проверить понимание прочитанного текста, можно сделать два комплекта вопросов: простые для слабых и посложнее для сильных.

- Путем дифференцированного использования опор. Например, сильные обучающиеся могут сравнивать свой город с другими городами без опор, средние – имея опоры с указанными на них прилагательными для сравнения, а слабым нужно предложить карточки с прилагательными и со структурой предложений.

- В очередности ответа обучающихся. Например, при контроле содержания прослушанного или прочитанного, сначала задают вопросы слабым и средним обучающимся, а сильные затем дополняют сказанное. С другой стороны, если преподаватель просит обучающихся высказаться по определенной теме, то будет логичнее сначала спросить сильных, чтобы слабые и средние получили хороший пример ответа.

- В объеме помощи, предлагаемой преподавателем, и частоте опроса. Преподаватель, зная, что какой-то обучающийся испытывает проблемы с произношением и интонацией, может попросить его прочитать отрывок текста вслух и поработать с ним над трудными словами, в то время как остальные читают текст «про себя». При фронтальной работе преподаватель может чаще спрашивать слабых обучающихся с целью развития их способностей.

- Путем дифференциации контроля. Не стоит исправлять каждую ошибку слабых и средних обучающихся, это может привести к потере мотивации. Следует указать им только на типичные. А сильные, которые делают мало ошибок, получают больше пользы, если будут точно знать, какие конкретно ошибки они допустили.

Рассмотрим, как распределять обучающихся для работы в парах и группах с учетом уровня развития их способностей. При выполнении упражнений по образцу сильные могут работать в паре со слабыми или средними, показывая им пример правильного выполнения. При этом сильные имеют прекрасную возможность укрепить свои знания, помогая слабым и исправляя их ошибки. Когда обучающиеся получают задание, предполагающее развитие умений говорения, лучше сформировать группы одного уровня. В таких группах слабые и средние могут подольше подумать и высказаться в своем темпе, не боясь того, что сильные будут их всегда опережать и доминировать. Сильные, в свою очередь, будут общаться с партнерами на равных и получают возможность выполнить расширенное задание. Не секрет, что сильные обучающиеся порой с неохотой работают со слабыми, считая, что те не сразу понимают задание и слишком медленно его выполняют. Преподавателю следует периодически перегруппировывать обучающихся, объясняя им целесообразность работы с разными партнерами. Важно также обращать внимание на межличностные отношения между обучающимися и формировать пары и группы таким образом, чтобы у участников не возникало конфликтов.

Одной из наиболее удачных форм работы с целой группой является поиск партнера, основанный на получении информации или на определенной коммуникативной задаче. Обучающимся дается задание найти того, кто, например, делал то же самое, что и они вчера, или того, кто, изучает английский (водит автомобиль, занимается плаванием) дольше всех. Работая в таком формате, обучающиеся должны за ограниченное время пообщаться со многими членами группы, чтобы отыскать того, кто им нужен. Таким образом, обучающиеся работают с теми, кто может быть одного с ними уровня, сильнее или слабее. Сильные при этом имеют возможность расширенного общения, задавая дополнительные вопросы, а слабые и средние могут ограничиться задаванием вопросов для непосредственного получения нужной информации.

Индивидуализация обучения предполагает также и учет личностных особенностей обучающихся, что является особенно актуальным при работе со взрослыми. Такие обучающиеся имеют определенный опыт обучения языкам, устоявшиеся взгляды, мнения и интересы. У них также есть четкая

мотивация для изучения языка. Задача преподавателя – воспользоваться их предыдущим опытом или, если он был негативным, показать, что обучение может проходить эффективно и результативно. Иногда взрослые обучающиеся с большой неохотой обсуждают некоторые темы и выражают свое мнение. Для того чтобы вовлечь обучающихся в обсуждение, важно знать, что вызывает их интерес, к чему они стремятся и что их волнует. Например, говоря о Великобритании, можно попросить обучающихся, побывавших в этой стране, поделиться своим опытом, а обучающихся, не выезжавших за границу, рассказать, что им было бы интересно посетить в Великобритании.

Индивидуализация обучения, направленная на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности и реальными возможностями обучающихся, очень важна при обучении взрослых. Атмосфера успеха на занятии создается путем использования дифференцированных заданий, направленных на развитие способностей каждого обучающегося, с учетом личных интересов, предпочтений и стиля деятельности.

Н. А. Лейзер

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ В ПАРАХ И МАЛЫХ ГРУППАХ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В современном мире активизируются проблемы расширения международного сотрудничества в области экономики, политики, торговли и культуры, поэтому огромное количество взрослых специалистов испытывает насущную потребность в изучении иностранного языка. Предыдущий опыт изучения иностранного языка зачастую оказывается малоэффективным или безрезультатным. Кроме того, взрослые испытывают повышенные трудности при изучении иностранного языка и предъявляют высокие требования к срокам обучения.

У взрослых слушателей неизменно высокие требования к результативности учебного процесса, вызванные как ближайшими личными, так и профессиональными мотивами. Работа с взрослой аудиторией, состоящей из специалистов высокой квалификации, требует внимания к личности каждого обучающегося, учета его социальной роли. Правильно организованное общение в пределах аудитории позволяет интенсифицировать учебный процесс и повышать речевую активность взрослых слушателей. Для создания комфортной атмосферы на занятиях следует стремиться к неформальному общению, которое характеризуется дружеским участием, эмоциональной отзывчивостью и вниманием к собеседнику.

На кафедре создан учебно-методический комплекс для обучения английскому языку на разных этапах. На начальном этапе обучения имитация и репродукция дает положительные результаты. Но не стоит забывать, что взрослый обучающийся способен и желает сам видеть проблему и решать ее. Поэтому разумно создавать ситуации, в которых обучающийся сам проходит этап анализа, постановки проблемы и ее решения.

К преимуществам парной работы можно отнести следующие моменты:

- участники учатся, слушая друг друга;
- используется больший языковой объем по сравнению с фронтальной работой;
- возрастает мотивация;
- развивается беглость речи;
- делается акцент на сотрудничество, что побуждает обучающихся помогать и поддерживать друг друга;
- повышается чувство ответственности;
- создается атмосфера комфортного обучения, так как снимается психологический барьер;
- развивается самостоятельное общение слушателей;

К минусам можно отнести:

- нежелание одних слушателей работать с другими;
- использование обучаемыми родного языка;
- невозможность контролировать всех одновременно.

Технология парного обучения является базовым, системообразующим компонентом коллективных учебных занятий. Она основана на взаимодействии двух людей. Такое взаимодействие в обычной жизни встречается очень часто, поскольку людям свойственно общение «с глазу на глаз».

Парная работа широко используется на всех уровнях обучения взрослых а учебники «Cutting Edge», «English File», «Speak Out» предлагают широкий выбор разнообразных заданий для данного вида работы. На начальном уровне обучения взрослых преподаватель часто испытывает сопротивление при вовлечении слушателей в парную работу. Поэтому задания должны выстраиваться от простых к более сложным.

Например, работая с картинками, на начальном уровне студенты задают и отвечают на вопросы. – *What's this in English? – It's a lamp. – What are these? – These are tables.* Можно попросить студентов встать и пройти по классной комнате, задавая те же вопросы, указывая на разные предметы. При повторении новых слов можно предложить составить диалоги такого плана. – *What is "племянница" in English? – It's a "niece". – Can you spell it? – Yes, N-I-E-C-E.* При повторении или закреплении темы «Одежда» можно предложить нарисовать простые картинки видов одежды и проговорить в парах следующие фразы: – *What do women/men/schoolchildren wear? – Women usually/sometimes wear... Men usually/sometimes wear...* Весьма действенным способом закрепления -s в третьем лице единственного числа является парное задание типа «Find out if your group-mate...», при выполнении которого слушатели задают друг другу вопросы (*Do you play chess/tennis/football/the piano/the guitar/...? Do you drive a car/ride a bike...?* и т.д.) и затем рассказывают о партнере (*He plays chess, but he doesn't play tennis*).

Работая в группах из трех или более слушателей, последние имеют возможность проводить интервью и обрабатывать информацию, составляя отчеты, которые будут начинаться таким образом (*Two of us... None of us... Only Nick...* и т.д.).

Еще одним видом парной работы является проверка понимания чтения, когда слушателям предлагается прочитать два разных текста, ответить на вопросы партнера по содержанию, с последующие передачей содержания текста партнера.

В качестве повторения грамматического и лексического материала можно проводить такой вид парной работы, когда обучаемым предлагаются от 10 до 20 карточек с предложениями, в которых содержится по одной грамматической или лексической ошибке. При обсуждении вариантов ответов слушателям предлагается обязательно использовать выражения *I think/I believe/To my mind/In my opinion, the mistake is in the article/tense form/preposition...* . Такое задание может носить соревновательный характер.

Вызывает интерес задание, когда слушатели должны дополнить диалог, начало которого дано на карточке, 5–6 репликами. Рассмотрим следующие примеры.

1. – Excuse me, haven't we met before?
– No, I don't think so. Have we?
– Yes, I remember now. Three years ago ...
2. – I don't suppose you've heard the news.
– What news?
– About Tom and Linda.
– Tom and Linda? What's happened?
3. – Police station, Missing People Department. Can I help you?
– Oh, I hope so. My friend/cousin/colleague disappeared.
– Disappeared?

В работе с взрослыми полностью оправдывает себя когнитивно-коммуникативный подход, т.е. обучение через познание, осмысление и понимание системы языка. Это позволяет формировать различные компетенции, мнения отношения, умения и желание совершенствоваться дальше.

Как видим, опыт работы и наблюдения по данному вопросу показали, что обучение в парах и малых группах способствует повышению эффективности овладения иностранным языком и является одним из источников интенсификации учебного процесса, так как повышает мотивацию взрослых слушателей и улучшает результативность их учения.

Д. О. Маширова

ТИПИЧНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ АУДИРОВАНИЮ

Опыт работы при обучении взрослых слушателей показывает, что на начальном этапе обучения именно устная форма общения, т.е. аудирование и говорение, представляет наибольшую сложность. Из-за многокомпонентности, а также обилия сложных механизмов обучение аудированию является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения взрослых английскому языку. Неразвитость умений аудирования не только приводит

к неспособности воспринимать английскую речь на слух, но и нередко к определенным трудностям при общении на английском языке. Необходимо помнить, что в процессе аудирования реципиент выполняет сложную перцептивно-мнемическую деятельность, а также осуществляет целый ряд мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, противопоставление, абстрагирование, конкретизацию и т.п. В этом процессе участвуют механизмы кратковременной и долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления, внутреннего проговаривания, а также сегментации речи и идентификации понятий. Из вышесказанного следует, что действие перечисленных выше механизмов слухового восприятия необходимо развивать и учитывать при составлении системы упражнений для развития умений аудирования.

Несмотря на существующее мнение, что взрослому человеку сложнее овладеть умениями аудирования, стоит отметить, что люди взрослого возраста обладают явными преимуществами, позволяющими им успешно осуществлять изучение нового для них языка в целом и развивать отдельные умения в частности, а именно: осознанное отношение к процессу своего обучения, потребность в самостоятельности, практическая направленность в отношении обучения, стремление к применению полученных навыков, наличие жизненного опыта. А мнение о сложности усвоения материала взрослыми людьми в ходе проведенных исследований стало восприниматься как ошибочное. Психологи выяснили, что высокий потенциал обучаемости существенно не меняется на всех этапах жизни. Постоянная умственная работа, включенность личности в образовательную деятельность сохраняют высокий уровень психофизиологических функций, а образование выступает одним из ключевых условий психического здоровья взрослого человека.

Рассматривая трудности, с которыми сталкиваются взрослые в процессе развития умений аудирования, разделим их на *два типа*. К первому относятся трудности, обусловленные статусом взрослого человека, опытом их учебной деятельности. Эти трудности препятствуют эффективному осуществлению любой учебной деятельности. К ним можно отнести боязнь ошибок, склонность взрослых к перфекционизму, отсутствие времени на обучение, неуверенность в собственных силах, догматичный тип обучения в прошлом, лекционную форму проведения занятий, ориентацию на усвоение готовых знаний, явное доминирование грамматико-переводного метода обучения и т.п. Из этого следует, что для успешного обучения взрослых английскому языку обучающему необходимо помочь взрослому обучающемуся преодолеть барьеры социально-психологического характера, нивелировать тревогу, страхи, боязнь допустить ошибки.

Ко второму типу относятся трудности, непосредственно связанные со спецификой аудирования как вида речевой деятельности. Их можно разделить на *пять групп*.

К первой группе можно отнести трудности, связанные с условиями, в которых осуществляется речевая деятельность аудирования. Это однократность предъявления информации и необратимость звучащей речи,

требующей от слушающего быстрого, почти синхронного определения звуковых сигналов. Практически всем изучающим иностранный язык речь носителей языка кажется очень быстрой. Это происходит, когда скорость внутренней речи слушающего ниже скорости внешней речи говорящего. Оптимальным является совпадение темпа речи говорящего и слушающего, при этом условии реципиент схватывает как основную мысль, так и детали сообщения. Однако не только быстрый темп препятствует восприятию речи, так как мешает ее аналитическому рассмотрению. Медленный темп усложняет синтетическое обобщение воспринятого и его смысловую обработку, особенно при наличии длинных синтаксических конструкций.

Кроме того, важно принимать во внимание необходимость адаптироваться к различным голосовым характеристикам и индивидуальной произносительной манере говорящего, а также диалектально окрашенной речи. Считается, что легче всего воспринимаются низкие мужские голоса мягкого тембра, труднее всего высокие голоса резкого тембра, женские и особенно детские.

Еще одной трудностью является отсутствие зрительных опор, таких как жесты, мимика, движение губ, указание на предметы, о которых идет речь, выражение глаз говорящего, обращение речи к конкретному лицу, т.е. все то, чем характеризуется конкретное общение. Отсутствие зрительной опоры осложняет прогнозирование, перегружает оперативную память, замедляет процесс вхождения в ситуацию общения. В. А. Артемов отмечал, что ответы обучающихся улучшаются на 17 %, когда они имеют возможность наблюдать говорящего человека.

Слушающий сталкивается с необходимостью одновременно осуществлять смысловую обработку воспринятой информации и воспринимать и распознавать новые сигналы. В целом аудитивная деятельность сопряжена с большой нагрузкой на внимание, мышление, память и быстро утомляет, что может вызвать пробелы при восприятии особенно больших по объему сообщений.

Кроме того, существует возможность наличия негативных условий поступления информации, например, посторонних шумовых помех (движущийся транспорт), отвлекающих факторов (доносящаяся речь других людей).

Во второй группе перечислены трудности, обусловленные лингвистическими особенностями воспринимаемого на слух материала, которые могут быть фонетическими, грамматическими, лексическими. Фонетические трудности включают разницу в фонетическом строе родного и изучаемого языков: наличие звуков и интонационных шкал, которых нет в родном языке; отсутствие четкой границы между звуками в слове и словами в предложении в потоке речи; трудности с распознаванием слова, возникающие из-за расхождения между его написанием и произношением.

Среди лексических трудностей выделяют трудности лексического характера, вызванные распознаванием омофонов, омонимов, разграничением лексико-семантических вариантов многоязычных слов, паронимов, имен собственных; трудности, связанные с наличием и размещением в тексте сообщения незнакомых слов, которые сложно семантизировать на основе контекста,

наличие слов, представляющих сложности для восприятия: числительных (в некоторых языках разные числительные звучат очень схоже), терминов и т.п. и трудности, обусловленные широким использованием способов словообразования.

Под грамматическими трудностями подразумевают трудности, обусловленные различиями в строе изучаемого и родного языков (например, наличие вспомогательных глаголов в английском); трудности, связанные с полифункциональностью и многозначностью многих грамматических, и трудности восприятия грамматических транспозиций.

В третьей группе приведены трудности, связанные со смысловой обработкой материала. К ней относятся трудности, вызванные возможным несоответствием содержания аудиотекста возрасту, личному жизненному опыту учащегося, наличием большого количества новой информации; трудности, обусловленные недостаточным развитием умений критического мышления, и трудности с извлечением информации, не выраженной эксплицитно.

Четвертая группа включает в себя трудности, обусловленные социокультурными особенностями страны изучаемого языка, которые находят свое отражение в аутентичных материалах для аудирования. К ним относятся неправильное понимание воспринимаемой информации и нарушение контакта, трудности восприятия лингвокультурем.

В пятой группе приведены трудности, обусловленные стилистическими особенностями воспринимаемого на слух текста, к которым можно отнести трудности восприятия разговорного стиля и присущего ему большого количества фонетической компрессии, ассимиляций и редукций; наличие неполных предложений, эллиптических структур и редуцированных форм (*I have – I've*); спонтанность речи и зачастую отсутствие последовательности в изложении мыслей; отклонение от языковых норм; большое количество разговорных речевых клише, выражений и фразеологических оборотов, обладающих определенной степенью идиоматичности.

В процессе обучения аудированию надо учитывать возможность появления всех трудностей, описанных выше, и по возможности прогнозировать и заранее предотвращать их возникновение, а также помогать обучающимся в их преодолении.

Н. А. Метлицкая

РОЛЬ САМООЦЕНКИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Совокупность факторов, которые оказывают влияние на успешность овладения иностранным языком, включает не только умственные когнитивные процессы, связанные с разумом, но также и аффективную сферу, к которой относятся чувства и эмоции. Среди личностных характеристик, релевантных для процесса обучения, выделяют, прежде всего, мотивацию, эмпатию, уровень самооценки.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От нее зависят взаимоотношения индивида с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам во всех видах деятельности. Данное явление тесно связано с уровнем притязаний личности, т.е. стремлением к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека, в том числе учебной. Может показаться, что когда речь идет об учебной деятельности, самооценка играет важную роль лишь в отношении учащихся младшего и среднего школьного возраста, так как именно в этот период происходит активное формирование личности. Однако, как показывает опыт, оценка своих возможностей и уровня знаний является важным фактором в процессе обучения взрослых слушателей и непосредственным образом влияет на успешность овладения ими иностранным языком.

Необходимо отметить, что самооценка характеризуется по ряду параметров, на основе которых выделяются различные ее виды. Так, основными параметрами самооценки являются следующие: *уровень (величина), реалистичность, особенности строения, временная отнесенность, устойчивость*.

По уровню самооценку делят на *высокую* и *низкую*. В отношении реалистичности выделяют *адекватную* и *неадекватную* (завышенную и заниженную) самооценку. По особенностям строения можно говорить о *конфликтной* и *бесконфликтной* самооценке. На основе временной отнесенности выделяют *прогностическую, актуальную* и *ретроспективную* самооценку. По параметру устойчивости различают самооценку *устойчивую* и *изменчивую*.

Нашей целью является рассмотреть, каким образом тот или иной уровень самооценки взрослых слушателей может влиять на успешность овладения ими иностранным языком. Потому рассмотрим подробнее именно данную разновидность.

Итак, человек может оценивать свои знания на высоком или низком уровне. Наш опыт показывает, что как высокая, так и низкая самооценка вызывают определенные поведенческие реакции индивида, которые проявляются в процессе обучения и могут, соответственно, способствовать успешному овладению иностранным языком либо препятствовать ему.

Среди характеристик, свойственных взрослым обучающимся с *высокой самооценкой* и положительно влияющих на изучение ими иностранного языка мы выделяем следующие: уверенность в себе; раскованность на занятиях, инициативность; отсутствие ошибкобоязни, смелость в высказываниях; высокая степень вовлеченности в учебный процесс (по причине отсутствия тревожности); коммуникативная активность на занятиях (как результат наличия выше перечисленных характеристик); готовность исполнять ответственные (лидирующие) роли в процессе выполнения коммуникативных заданий, проведения ролевых игр и т.п.

Проявление данных характеристик позволяет утверждать, что высокая самооценка во многом способствует формированию коммуникативной компетенции обучаемых, тем самым являясь положительным фактором в процессе изучения иностранного языка.

Однако, как показывает практика, высокая самооценка учащимися своих знаний может выступать и как неблагоприятный фактор в процессе обучения. Возможными негативными проявлениями в данном случае нам видятся следующие: невнимательность во время учебного процесса (либо низкая вовлеченность в учебный процесс) по причине уверенности в своих знаниях; гиперактивность, которая может привести к нарушению хода занятия, нарушению учебной дисциплины, к случаям проявления нетактичности или неуважения по отношению к коллегам по учебе; отсутствие желания и навыков слушать оппонента; непереносимость любой критики (замечаний, коррекции ошибок) из-за непоколебимой уверенности в своей правоте; невыполнение заданий для самостоятельной работы по причине уверенности в хорошем уровне своих знаний и в том, что изучаемый языковой материал не требует закрепления и повторения; отсутствие ошибкобоязни.

Следует отметить, что мы относим данную характеристику как к положительным, так и отрицательным факторам в процессе обучения иностранному языку. С одной стороны, данная характеристика, безусловно, способствует коммуникативной активности обучаемого, а также успешному развитию речевых навыков и формированию его коммуникативной компетенции. В то же время отсутствие ошибкобоязни не всегда приводит к высокому уровню овладения иностранным языком: раскованными и активными в коммуникативном отношении обучаемыми зачастую не уделяется необходимого внимания грамматической стороне речи, что не позволяет овладеть изучаемым языком на должном уровне.

Как правило, низкая оценка личностью себя связана с наличием страхов, комплексов и высокого уровня тревожности, а потому рассматривается психологами как отрицательный фактор достижения успеха в любого рода деятельности. Что касается учебной деятельности, к характеристикам, свойственным личности с низкой самооценкой и оказывающим негативное влияние на процесс обучения, можно отнести следующие: скованность, закомплексованность; тревожность; ошибкобоязнь; страх и тревожность в ситуации проверки знаний; нежелание либо отказ говорить и участвовать в коммуникативных заданиях, ролевых играх (как результат наличия выше упомянутых характеристик); отсутствие инициативы из-за неуверенности в своих силах; негативная реакция на указание/коррекцию ошибок; негативное отношение к процессу обучения в целом.

Как видно, перечень характеристик, свойственных обучаемому с низкой самооценкой и способных стать помехой на пути обретения им необходимых речевых навыков (прежде всего, навыка говорения), достаточно широк. Тем не менее ошибочно утверждать, что низкая самооценка выступает исключительно отрицательным фактором в образовательном процессе в целом и в процессе изучения иностранного языка в частности. Как показывает

практика, слушателям с низкой самооценкой часто свойственны и положительные для процесса обучения характеристики: высокая работоспособность; внимательность и скрупулезность в изучении иностранного языка; повышенная концентрация внимания на занятиях; ответственное отношение к выполнению заданий, в том числе заданий для самостоятельной работы (домашнего задания).

В целом можно наблюдать, что слушатели с низкой оценкой своих знаний, способностей и возможностей часто склонны к стремлению изменить ситуацию в лучшую сторону для получения одобрения и позитивных самооценочных реакций. Потому с их стороны часто отмечается более упорное стремление к изучению материала, более ответственное отношение к процессу обучения в общем.

С учетом рассмотренных как положительных, так и отрицательных влияний разных уровней самооценки на учебную деятельность индивида мы склонны полагать, что учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы целенаправленно стимулировать проявление благоприятных характеристик и препятствовать возможному проявлению негативных. Именно за счет грамотно построенного учебного процесса могут быть минимизированы отрицательные влияния того или иного уровня самооценки на успешность овладения иностранным языком, особенно если речь идет об обучении взрослых слушателей.

О. А. Петрова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ПИСЬМЕННЫМ ФОРМАМ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

В условиях активного установления международных связей, развития деловых контактов и расширения коммуникации потребность в специалистах, владеющих навыками устного делового общения и ведения деловой переписки на английском языке, постоянно растет.

Деловое письмо является наиболее востребованным в практике использования английского языка в письменной форме. Переписка как форма письменного делового общения делится на деловую и частно-официальную. Деловая переписка осуществляется между юридическими лицами (предприятиями, организациями, учреждениями, фирмами) и позволяет решать важнейшие вопросы их экономико-правовой деятельности. В частно-официальной переписке одним из участников обязательно является частное лицо, а другим – юридическое лицо.

Отличительной чертой деловой переписки, в особенности деловых писем, является официально-деловой стиль изложения ее содержания, который характеризуется следующими особенностями: подчеркнутая официальность и вежливость; адресность, т.е. наличие отправителя письма и получателя; отсутствие эмоционально и экспрессивно окрашенных слов; композиционное и лексическое единообразие содержания; точность и ясность выражения

мысли; лаконичность и краткость; широкое употребление устойчивых словосочетаний и языковых оборотов (клишированных фраз); использование специальной терминологии; использование средств логической связи. Данные стилевые черты деловых писем являются компонентом содержания обучения элементам делового письма.

Обучение слушателей письменным формам иноязычного делового общения будет более эффективным и социально ориентированным, если будет основано на чтении специально отобранной и методически организованной системы аутентичных текстов и опираться на соответствующую систему упражнений.

Комплекс упражнений должен быть построен на следующих лингводидактических положениях: пошаговое, дозированное предъявление материала; подача теоретико-инструкционной базы в проблемных заданиях; превышение количества подготовительных упражнений над коммуникативными; представление речемыслительных заданий с нарастанием трудностей (от составления словосочетания и единичного предложения до сверхфразового единства и полностью оформленного письма со всеми реквизитами); разделение коммуникативных заданий на упражнения с логико-смысловыми опорами и ситуационные; наличие в каждой части англо-русского словаря для обеспечения рецептивного восприятия материала, а также русско-английского словаря для выхода в продуктивную письменную речь.

В обучении взрослых написанию делового письма, электронного сообщения, факса могут предлагаться следующие виды упражнений:

- изучите расположение адресов на конверте и ответьте на вопросы; расположите части адресов в правильном порядке; расположите данные адреса на конверте соответствующим образом; исправьте ошибки в написании адреса; напишите адрес своей компании;
- изучите заголовки фирменных бланков и ответьте на вопросы; составьте фирменный бланк своей фирмы;
- напишите полностью следующие цифровые даты;
- изучите реплики и определите, какие из них служат для начала письма, какие для заключения; напишите реплики, которые вы употребите, в начале и конце письма, если это Британская компания, с которой вы еще не сотрудничали/президент Американской компании (женщина)/ваш старый друг – партнер по международной торговле;
- сопоставьте цели писем с соответствующими фразами из писем;
- соотнесите официальные фразы с их неофициальными эквивалентами;
- найдите в следующем письме фразы, которых следует избегать, и замените их на более приемлемые;
- прочитайте три факса, содержащие слова, значения которых легко перепутать, и выберите варианты, наиболее подходящие по значению;
- дополните определения, связанные с работой электронной почты, соответствующими понятиями/распределите предложения в правильном порядке таким образом, чтобы получилось три электронных сообщения.

После проработки каждого атрибута письма выполняются творческие упражнения, такие как:

1) составление отдельных, не связанных контекстом фраз (заголовков текста письма);

2) составление независимых или взаимосвязанных предложений: «Напишите несколько предложений в соответствии с темой письма»; «Напишите начальные и заключительные фразы письма в соответствии с ситуациями» (Вы отвечаете на предложение о покупке парфюмерии; Вы благодарите за полученное приглашение на интервью и т.д.);

3) составление макета письма по опорной информации: «Вы хотите организовать семинар на двенадцать человек высшего управленческого персонала. Изучите рекламу мини-отеля (расположение, условия заселения и выселения, питание, техническое оснащение и варианты времяпровождения) и напишите электронное письмо, бронируя в нем номера. Некоторые идеи представлены ниже, вы можете адаптировать и менять их, если необходимо»;

4) составление текста письма на основе логико-смысловых схем-опор на английском языке: «Составьте письмо, используя следующие лексические сочетания...»; «Прочитайте объявления и заметки к ним, напишите письмо по поводу прочитанного...»; «Напишите Вашему бизнес-партнеру письмо-приглашение на встречу. Продумайте формат события, отвечая на вопросы ниже»; «Обменяйтесь письмами с партнером и напишите ему ответ по электронной почте, руководствуясь представленными идеями».

5) составление текста письма на основе ситуации на английском языке: «Вы хотите извиниться за задержку оплаты за курсы по английскому языку»; «Вы хотите пожаловаться на низкое качество обслуживания в ресторане»; «Представьте, что вы...»; «Вы хотите заказать...»; «Дайте ответ на письмо...»; «Напишите письмо-подтверждение в ответ на представленное ниже письмо о бронировании билетов на самолет»; «Недавно Вас отправили на производственную стажировку, в рамках которой Вам была предоставлена возможность изучить, как выполняют свои функции работники большой корпорации. Напишите руководителю компании письмо-благодарность за полученный опыт».

Применение этих и других упражнений поможет обучить взрослых письменным формам иноязычного делового общения, развить навыки применения полученных знаний на практике и успешно вести деловую переписку на английском языке.

Т. М. Полещук

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБУЧЕНИЯ

Обучая английскому языку как иностранному, при этом, не являясь носителем языка и владея с обучаемыми одним родным языком, правомерно возникает вопрос о роли родного языка на занятиях иностранного языка;

т.е. о том, насколько оправдано использование родного языка и до какой степени следует делать это на разных уровнях владения иностранным языком. Чем является родной язык: помощником или помехой на пути овладения иностранным языком?

Существует несколько подходов к данному вопросу. Некоторые методисты полагают, что иностранный язык нужно изучать «имманентным путем», т.е. без учета родного языка. Этот подход зародился в начале XX века, когда столь популярный до этого переводной метод изучения английского языка как иностранного подвергся жесткой критике. Сторонники данного подхода полностью отвергают перевод на занятиях иностранного языка ввиду того, что он отнимает слишком много времени и не позволяет понять дух языка. Кроме того, они утверждают, что знания об иностранном языке, полученные посредством перевода, являются неполноценными и некорректными, так как ни одно слово из одного языка не может быть абсолютно точно переведено на другой язык.

Безусловно, изучение иностранного языка имманентным путем имеет ряд преимуществ: увеличивается время погружения в иностранный язык, развивается уверенность обучающихся в использовании изучаемого языка. Данный метод позволяет использовать иностранный язык в самых настоящих жизненных ситуациях реального общения: давать инструкции к заданиям, запрашивать нужную на занятии информацию и т.п., в некоторых случаях это может мотивировать обучающихся. Много из того, что говорят и преподаватель, и обучающиеся на занятиях иностранного языка повторяется из урока в урок, благодаря чему запоминается большое количество необходимых выражений, что в долгосрочной перспективе развивает беглость речи, так как обучающиеся с самого начала обучения полностью погружены в язык.

Однако в последнее время многие методисты говорят о целесообразности использования родного языка на занятиях, отмечая, что часто использование только иностранного языка при объяснении, например, грамматических правил, требует много времени, в результате чего обучающиеся могут потерять концентрацию, что снижает их уверенность, а также может откровенно напугать. Если обучающиеся изначально не мотивированы на изучение иностранного языка, использование только иностранного языка на занятиях может еще более ухудшить ситуацию. Кроме того, может потребоваться больше времени для прохождения учебной программы.

Безусловно, использование родного языка должно носить осознанный и целенаправленный характер и быть ограничено определенным количеством ситуаций, где он не только не мешает, но и способствует оптимизации учебного процесса. Удельный вес родного языка на уроке иностранного языка определяется рядом факторов, а именно:

- умением самого преподавателя свободно общаться на иностранном языке;
- степенью обучения (если на начальном уровне невозможно полностью вести занятие на иностранном языке, то на старших уровнях обучения активный лексический запас обучающихся и их речевой опыт позволяет практически отказаться от родного языка);

- уровнем сформированности коммуникативной компетенции обучающихся той или иной группы;
- степенью сложности изучаемого языкового материала.

Перечислим основные функции родного языка на уроке иностранного языка.

1. Обучающая функция

Родной язык может использоваться при объяснении особенностей артикуляции отдельных звуков, на этапе презентации нового грамматического материала, чтобы точнее раскрыть значение новой грамматической конструкции, обратить внимание на ее особенности и формы, продемонстрировать употребление в речи. Также родной язык используется преподавателями при объяснении материала лингвострановедческого характера, при сравнении культурных реалий разных стран, изучение которых на уроках иностранного языка позволяет снять трудности в понимании особенностей мышления и мировосприятия представителей другой культуры.

2. Семантизирующая функция

При семантизации иноязычных слов к родному языку преподаватели прибегают, как правило, тогда, когда не срабатывают беспереводные приемы такие как прямая демонстрация (показ или иллюстративная наглядность), синонимы-антонимы, догадка по словообразовательным элементам (суффиксы, приставки, словосложение, конверсия), иноязычное толкование значения слов (дефиниция).

3. Организационная функция

Для организации работы группы/класса, например, при объяснении правил новых коммуникативных игр возможно использование родного языка, что обеспечит точность понимания инструкций всеми обучающимися и освободит время на проведение игры. В то же самое время задание может быть предложено на иностранном языке, при этом один из обучающихся переводит на русский язык все описание игры или ее фрагмент, чтобы убедиться в правильности понимания. Также следует отметить популярную технику *Sandwiching*, что означает включение родного языка в речь на иностранном языке с целью донести до обучающихся значение небольшой части текста, которая абсолютно точно будет сложна для их понимания на определенном языковом уровне. Как правило, сначала звучит сложное сочетание, затем его перевод на родной язык, после чего сразу же повторяется то же сочетание на английском языке.

4. Мотивационная функция

Родной язык может использоваться в формулировке цели урока, в экспозиции преподавателя перед выполнением какого-либо упражнения для того, чтобы вызвать интерес у обучающихся к предстоящей работе. Родной язык встречается в инструкциях к заданиям (особенно при выполнении письменных работ, чтобы обучающиеся лишней раз не отвлекались для дополнительных разъяснений), а также при подведении итогов в конце урока.

5. Контролирующая функция

На этапе совершенствования или контроля сформированности лексико-грамматических навыков эффективен так называемый обратный перевод, когда обучающимся предъявляются изолированные слова, словосочетания (в том числе идиомы), отдельные предложения или высказывания на родном языке. Обучающиеся переводят их на иностранный язык самостоятельно или в парах (при этом можно дать ключи для организации самопроверки или взаимоконтроля).

Итак, учет родного языка является неотъемлемой частью большинства современных методик. Хотя ведущим на уроке должен быть, конечно, иностранный язык, невозможно полностью исключить родной язык из процесса обучения иностранному языку. Использование родного языка обучающихся для создания развивающей языковой среды всегда должно быть строго ограничено и обосновано. Только в этом случае родной язык может стать эффективным средством обучения, способствующим, а не препятствующим усвоению иностранного языка.

О. В. Прусевич

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПЛАНИРОВАНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Как известно, результативность обучения иностранному языку определяется тремя основными элементами процесса обучения. Во-первых, личная мотивация самого обучающегося. Так как взрослые люди, как правило, изучают иностранный язык с целью решения конкретной проблемы, у них отмечается высокий уровень мотивации. Во-вторых, природные психофизиологические особенности обучающегося, специфические для каждого конкретного человека. В-третьих, конечно, качество и содержание самого образовательного процесса. В последние годы все больше споров ведется о том, какие методики преподавания эффективнее. В частности, большой интерес вызывают обсуждения о достоинствах и недостатках различных подходов к планированию занятий по обучению иностранному языку. Рассмотрим некоторые из них.

Еще в конце прошлого века основным европейским коммуникативным подходом обучения иностранному языку был так называемый *PPP* подход (*Present – Practice – Produce*). Данный подход считается традиционным.

На этапе «Представление» (*Present*) преподаватель представляет ситуацию и языковые явления в контексте, чтобы обучающийся запомнил их значение. Это может быть сделано разными способами: с помощью текста, гипотетической ситуации, диалога и т.п. На данном этапе большая часть времени отводится речи преподавателя. Как правило, данный этап занимает 20–40 % общего времени от занятия.

Далее следует этап «Практика» (*Practice*), когда обучающиеся выполняют репродуктивные упражнения: от простых к сложным. С помощью этих упражнений обучающийся сможет запомнить и отработать новые языковые единицы. Это может быть выбор вариантов ответа, заполнение пропусков и прочее. Целью этого этапа является научить обучающегося правильно использовать эти единицы и немного освоиться с ними. Этот этап может занять 30–50 % от общего времени.

И наконец, этап «Производство» (*Produce*), на котором обучающиеся используют изученные языковые средства, составляя собственные предложения или тексты. Обучающимся дается какое-нибудь коммуникативное задание (например, ролевая игра), целью которого является научить обучающихся генерировать свободную речь на иностранном языке, используя новые языковые явления и те, которые они уже знают. На этот этап занятия отводится 20–30 % времени, либо он предлагается в качестве домашнего задания.

К достоинствам *PPP* подхода можно отнести мягкий переход от контролируемой и структурированной речи к более свободной и творческой, а также постепенное уменьшение времени, отводимого на речь преподавателя.

Одним из недостатков данного подхода считают отсутствие гибкости и свободы для обучающегося, ведь даже на этапе «Производство», когда обучающиеся конструируют собственные тексты, преподаватель дает установку на использование изучаемого материала, так как обучающиеся обычно заменяют новый для них материал теми языковыми структурами, которые для них более привычны. При этом задания теряют коммуникативность. Другими недостатками данного подхода являются чрезмерная доминирующая роль преподавателя, отсутствие этапа мотивирования, а также довольно утомительный и предсказуемый формат занятия.

Альтернативным подходом *PPP* является подход *TTT* (*Test – Teach – Test*). Это подход в обучении, когда обучающиеся сначала выполняют задание без помощи преподавателя, и только потом, основываясь на увиденных в выполнении задания проблемах, преподаватель планирует и представляет необходимый языковой материал (слова, правила чтения, грамматику).

На начальном этапе «Тестирование» (*Test*) проводится первое тестирование (дается самостоятельное задание), чтобы увидеть, что обучающиеся уже знают, с чем они хорошо знакомы, а также с чем у них возникают трудности. После индивидуального теста можно разделить обучающихся на пары для перекрестной проверки и исправления ошибок, а затем объединить пары в группы, чтобы обучающиеся смогли заполнить пробелы в знаниях при помощи других участников группы. Преподаватель в это время может выявить и оценить индивидуальные сильные стороны и проблемы обучающихся.

На втором этапе «Обучение» (*Teach*) преподаватель дает именно ту часть материала, в которой возникли трудности.

После представления материала происходит переход к третьему этапу «Тестирование» (*Test*), во время которого обучающиеся делают другое задание для отработки нового материала. При этом внимание обучающихся сфокусировано на точности употребления изучаемого материала. Подход *TTT*

повышает интерес обучающихся, так как они замотивированы внимательно слушать новый материал и вспоминать изученный – им хочется проверить свои ответы, узнать, оказались ли они правильными.

Главное достоинство такого подхода в том, что преподаватель может сфокусироваться только на той части изучаемого языка, которую обучающиеся не знают, а не тратить время на повторение того, с чем они хорошо знакомы, с чем у них не возникает трудностей. Но в данном случае преподаватель должен быть готов к необходимости проявить гибкость в представлении материала. Подход *TTT* чаще всего применяется в группах, где у обучающихся уровень владения языком *intermediate* и выше, так как изучаемый языковой материал уже был представлен им ранее, но они могут испытывать определенные трудности. Этот подход также полезен в группах, в которых обучающиеся имеют разные уровни владения языком, чтобы определить трудности, возникающие у каждого из них с целью индивидуализации процесса обучения. Недостатками подхода *TTT* называют отсутствие гибкости и свободы для учащегося, чрезмерную доминирующую роль преподавателя, а также отсутствие этапа мотивирования.

Саймон Брукс, учитывая несовершенства подходов *PPP* и *TTT*, предложил «Введение» (*Lead-in*) в качестве обязательного этапа. На этом этапе преподаватель создает интерес к теме занятия, возможно, использует контекст, в котором присутствует изучаемый языковой материал. По мнению Саймона Брукса, на данном этапе можно привлечь внимание обучающихся к ключевому слову, которое относится к изучаемой теме, а затем дать задание, относящееся к теме занятия, которое выполняется в паре при совместном обсуждении. Этап «Введение» должен длиться 3–7 минут. Саймон Брукс также советует связать этот этап с последними этапами рассматриваемых подходов (*Freer practice*). Отмечается также, что на данном этапе не следует открыто фокусировать внимание обучающихся на новом языковом материале, так как главной целью является введение в контекст. Вместо этого новый материал может быть представлен скрыто, например, путем включения новой языковой единицы в текст для обсуждения.

В подходе *PPP* Саймон Брукс в качестве обязательного также выделяет этап «Выявление» (*Elicit*), который следует сразу после «Введения». Преподаватель обращает внимание обучающихся на новый языковой материал, опираясь на контекст из этапа «Введение». При этом можно дополнительно использовать средства наглядности. На этапе «Представление» (как и на этапе «Обучение» в подходе *TTT*), согласно Саймону Бруксу, представление языкового материала может проходить в форме презентации или с помощью контролируемого эвристического задания (*guided-discovery activity*), при выполнении которого обучающиеся сами формулируют правила использования языкового материала.

Кроме того, в подходе *TTT* Саймон Брукс после последнего этапа (*Test*) добавляет этап «Свободная практика» (*Freer practice*), когда занятие переходит в менее контролируемую практику. Теперь обучающиеся будут исполь-

зовать различные элементы языка, имеющиеся в их багаже знаний, но при этом им необходимо употреблять в речи тот языковой материал, который был представлен на занятии.

Несмотря на перечисленные выше недостатки подходов *PPP* и *TTT*, они считаются достаточно эффективными для усвоения обучающимися грамматики и лексики изучаемого языка.

А. Я. Прусс

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Обучение взрослых иностранному языку имеет ряд особенностей, знание и учет которых поможет эффективно использовать методические приемы и решить проблему оптимизации учебного процесса. При обучении взрослых иностранному языку следует учитывать, что обучающийся осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и имеет большой жизненный опыт (в том числе учебный), обладает высокой изначальной и конкретной мотивацией к обучению, которая обусловлена возможностью решить свои профессиональные проблемы при помощи учебной деятельности, стремится к немедленному практическому применению полученных знаний и умений в повседневной и профессиональной жизни.

Главные проблемы у взрослого человека в процессе обучения носят психологический характер. К психологическим трудностям следует отнести зачастую негативный и безрезультативный предшествующий опыт изучения языка и повышенные требования и ожидания к срокам, содержанию и результатам обучения. Следует иметь в виду и психологическую ранимость взрослых, которые достаточно остро воспринимают неудачи в учебе.

Важным психологическим барьером является страх неудачи, неуспеха, поражения, страх быть хуже других, страх делать ошибки, высказывать свое мнение, не понять преподавателя и других, а также не быть понятым. В связи с этим перед преподавателем встает задача создания комфортной психологической обстановки в группе, так как беспокойство и страх подавляют у обучающихся любой интерес и мотивацию, не предоставляют возможности концентрировать внимание, производить необходимую умственную работу, запоминать, понимать, высказывать свою точку зрения. Снятие неуверенности, преодоление барьеров психологической защиты – первый шаг к установлению уровня доверия, к установлению контакта между участниками группы и преподавателем, так необходимого для начала межличностного взаимодействия и, следовательно, эффективности занятия.

Обучение иностранному языку осуществляется в небольшой группе, члены которой объединяются общей целью и должны находиться между собой в тесной эмоциональной связи, поэтому успешность освоения языка зависит от того, какая атмосфера установится в этой группе, насколько она будет насыщена положительными эмоциями. В ходе межличностных взаимоотношений, и особенно в непривычном для себя деле и непривычной

обстановке, человек испытывает потребность в эмоциональной поддержке и контакте с другими людьми: ему нужны их сочувствие и внимание, помощь и понимание, принятие себя как равного партнера и, как следствие, ощущение внутреннего комфорта. Взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке. Преподаватель должен позволить взрослым быть активными участниками в неформальной творческой атмосфере. Взрослых не нужно оценивать, их нужно направлять, оказывая им эмоциональную, педагогическую и инструментальную поддержку. Основной фактор успеха при обучении взрослых – установление контакта с аудиторией. Для этого необходимы и речевая инициатива преподавателя, и умение активного слушания, чувство юмора, а также знание нюансов межкультурного взаимодействия, владение техниками интерактивного обучения.

Взрослые люди предъявляют повышенные требования к содержанию и результатам обучения; критично оценивают преподавателя, его мастерство и уровень знания предмета. Поэтому преподавателю необходимо правильно отобрать языковой материал и методики его подачи с учетом возраста обучаемых и конечных целей обучения. Следует помнить, что взрослые учащиеся имеют свой собственный, сложившийся способ изучения материала и могут быть консервативны при попытке сменить тактику изучения материала.

Содержание обучения должно учитывать жизненный опыт, проблемы и интересы взрослых. Для обучения взрослых преподавателю необходимо отбирать касающиеся повседневной профессиональной и личной жизни темы, которые действительно волнуют и эмоционально переживаются, при обсуждении которых обучаемые вовлекаются в реальные ситуации общения, дают свою аргументацию, отстаивают свою точку зрения.

При отборе материала упор делается на традиционные темы: место жительства, работа, семья, отдых и спорт, внешность и характер человека, карьера, увлечения, деньги и т.п.

Особое внимание необходимо уделить изучению грамматики. При работе со взрослыми требуется системная целостная подача грамматического материала в простых, понятных, унифицированных схемах.

Обучение иностранному языку взрослых требует от преподавателя тщательной подготовки к каждому занятию, подбору соответствующего языкового и речевого материала, создания комфортной психологической атмосферы на занятиях. Все это является условиями продуктивного изучения иностранного языка.

Е. А. Рагуцкая

КОРРЕКЦИЯ ОШИБОК И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Проблема исправления ошибок всегда волновала преподавателей иностранного языка. Вопрос исправлять ошибки или нет, а если исправлять,

то как, во многом зависит от методики, которую преподаватель использует в своей работе, а также от вида речевой деятельности, в ходе которой происходит исправление ошибок.

Ошибки – это некая обратная связь, реакция обучающегося на процесс освоения иностранного языка. Они говорят преподавателю об эффективности его методических материалов и техник; показывают, какие из них нуждаются в дальнейшем более пристальном внимании.

Современные методисты склоняются к тому, что в рамках развивающегося коммуникативного метода исправление ошибок и опора не только на содержание, но и на форму может способствовать эффективному преподаванию иностранного языка, особенно при обучении взрослых.

Ряд исследователей предлагают следующую классификацию ошибок, которая представляется нам правомерной:

- 1) ошибки-оговорки (*slips*);
- 2) оплошности, незначительные ошибки (*mistakes*), означающие незначительное отклонение от нормы с возможностью быстрого самостоятельного исправления говорящим или пишущим;
- 3) ошибки, сделанные в пройденном материале и выражающие непонимание обучающимся тех или иных грамматических правил или лексических особенностей (*errors*);
- 4) ошибки, допущенные в неизученном материале, в незнакомых структурах, когда обучающийся не может выразить свою мысль доступно для понимания (*attempts*).

Ошибки, которые обучающийся делает в силу того, что не имеет необходимых знаний (*errors*) и ошибки, допущенные из-за невнимательности, усталости, стресса или каких-то внешних обстоятельств (*slips*) можно встретить как в речи изучающих иностранный язык, так и в речи осваивающих родной язык.

Такие ошибки со временем исчезают как из родной речи, так и из речи изучающих иностранный язык, по мере того, как уровень владения языком повышается.

Существуют ошибки, которые закрепляются, обучающиеся делают их снова и снова в течение длительного времени. Такие ошибки также называют «окаменевшими» (*fossilized*). Их наличие используется как аргумент в пользу исправления ошибок авторами многочисленных статей.

При планировании корректирующей работы преподаватель должен учитывать причины возникновения ошибок, их категории, а также цели и задачи учебной деятельности.

Во многих источниках 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 обучающегося. Это обычная ситуация и в реальной коммуникации.

4. *Metalinguistic Cues*. Использование терминологии (например, грамматической – преподаватель использует термин: *время, артикль, предлог, порядок слов* и т.д.) – реакция, связанная с высказыванием обучающегося, 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 обучающегося преподавателем с обязательным вербальным акцентом в той части, где сделана ошибка.

Следует отметить, что преподаватель обязательно должен учитывать психологическое воздействие исправления ошибок на обучающихся и следить, чтобы эти приемы создавали у них положительный настрой, повышали их самооценку и способствовали улучшению качества знаний.

Пути с третьего по шестой рассматриваются как наиболее эффективные. Так как когда исправление делается самим обучающимся, он опирается на собственные ресурсы и тем самым активным образом борется с ошибками, что ведет к пересмотру существующей у данного обучающегося гипотезы в отношении конкретного аспекта изучаемого языка.

Изучив данную проблему, можно сформулировать следующие выводы: ошибки – неотъемлемый элемент процесса познания, показатель усвоения материала обучающимися. Отказ от исправления ошибок препятствует прогрессу в изучении иностранного языка.

Е. Н. Радецкий

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ

В кардинально изменившихся условиях организации современного образовательного процесса как никогда ранее актуальность приобрела дистанционная форма обучения. Безусловно, проведение индивидуальных занятий по иностранному языку на основе технологии видеоконференции, такой как *Skype*, например, получило широкое распространение уже достаточно давно и в значительной мере мало чем отличается от организации индивидуальных занятий в аудитории. В то же время реализация дистанционного обучения иностранному языку с группой слушателей всегда была сопряжена с решением ряда существенных проблем технического, методического и психологического характера, и в силу специфики этих проблем подобные занятия не пользовались особой популярностью.

Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка в мире, однако, заставила как преподавателей, так и слушателей пересмотреть свое отношение к данному формату обучения. Тем не менее в современной теории и практике преподавания иностранных языков не существует единой и четкой методики организации и проведения дистанционных занятий с группой слушателей. Многим преподавателям приходится самостоятельно осваивать методом проб и ошибок данный формат проведения занятий, вырабатывая для себя собственные рекомендации и пути решения возникающих проблем.

В первую очередь преподавателю необходимо определиться с выбором платформы, на основе которой будет строиться обучение. В настоящее время существует множество платформ, позволяющих проводить занятия в режиме видеоконференции, но наиболее популярными являются Skype, Zoom, Google Hangouts и т.п. Выбор платформы зависит от многих факторов. Для преподавателя иностранных языков, работающего с группой дистанционно, одним из существенных факторов выступает возможность выполнять различные режимы работы с группой, такие как работа в парах и малых группах. Это позволяет максимально приблизить данный формат занятий к традиционным аудиторным. Такая функция реализована в виде «сессионных залов» в платформе Zoom, Vedamo и некоторых других, что и объясняет их популярность среди преподавателей.

Немаловажным фактором при организации процесса дистанционного обучения в группах является и выбор системы управления обучением, которая позволяет быстро, удобно и оперативно размещать и делиться учебными материалами как во время, так и после занятий. Успешно справляются с данной функцией такие системы управления обучением, как Google Classroom, Moodle, Edmodo и т.п. Они позволяют преподавателю размещать файлы и мультимедиа для работы со слушателями, а слушателям иметь быстрый доступ к учебным материалам в любое время. Для данных целей также подходят и многие облачные системы, например, Google Drive, Dropbox, OneDrive, Yandex Disk и т.п. Облачные системы также позволяют совместно создавать и работать с документами и файлами непосредственно во время занятия.

Отличительной особенностью дистанционных занятий с группой является определенная трудность воспроизведения видеофайлов. Поскольку скорость интернет-соединения у разных участников видеоконференции, как правило, разная, видеоряд и звуковой ряд файла воспроизводятся асинхронно с некоторым запаздыванием, что создает значительное неудобство и дискомфорт при просмотре данных файлов всеми слушателями одновременно. В данном случае рекомендуется размещать видеофайлы в системах управления обучением или облачных системах для просмотра каждым слушателем отдельно.

Помимо системы управления обучением, при проведении занятий дистанционно целесообразным представляется использование программного обеспечения, позволяющего размещать все рабочие документы и файлы,

необходимые преподавателю для каждого конкретного занятия, в одном месте для осуществления плавной навигации по материалам без потери времени на поиск и запуск дополнительных приложений на своем компьютере. Весьма удобным в данной связи является программное обеспечение Smart Notebook, которое предназначено в первую очередь для работы с интерактивной доской, но идеально подходит и к проведению дистанционных занятий по иностранному языку, поскольку во время демонстрации экрана оно позволяет преподавателю, с одной стороны, осуществлять презентацию учебного материала в режиме реального времени, с другой стороны, представляет возможность выполнять большое количество интерактивных упражнений со слушателями, максимально воссоздавая таким образом атмосферу аудиторных занятий.

Несмотря на то, что многие виды заданий и упражнений, которые выполняются группой в аудитории, можно выполнить и дистанционно, существует ряд коммуникативных упражнений, реализовать которые представляется достаточно сложно, а порой и невозможно в формате дистанционных занятий. К таким заданиям относится коммуникативно ориентированное упражнение «Find someone who...», где слушателям необходимо перемещаться по аудитории и задавать определенного рода вопросы с целью сбора некой информации об одноклассниках. В режиме видеоконференции представляется трудным выполнить такое задание в исходном формате. Однако этот формат можно немного модифицировать. На основе данного упражнения преподаватель может подготовить опрос и предложить слушателям его выполнить в режиме реального времени, а затем попросить их проанализировать результаты данного опроса. Следует отметить, что функция опроса присутствует во многих платформах, а также существует множество бесплатных онлайн-ресурсов и инструментов, позволяющих создавать и выполнять опросы со слушателями.

Особую ценность во время дистанционной работы с группой приобретают онлайн-викторины, которые позволяют разнообразить процесс обучения и привнести элемент игры и дух соперничества. Наиболее удачно концепция мобильных викторин реализована онлайн-сервисами Kahoot! и Quizizz, которые дают возможность всем участникам видеть свои результаты и баллы в режиме реального времени. Данные задания помогают преподавателю поддерживать и усиливать мотивацию слушателей, что весьма существенно при обучении иностранному языку дистанционно.

Бесспорно, дистанционная форма занятий по иностранному языку в группах не может в полной мере воссоздать условия живого общения в аудитории. Однако при грамотном сочетании современных технических средств, онлайн-сервисов и ресурсов дистанционное обучение позволяет создать достойную альтернативу традиционным формам и форматам обучения, а также открывает преподавателям иностранных языков новые возможности для реализации своего творческого потенциала.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Задача преподавателя иностранного языка заключается в обеспечении условий для приобщения личности обучающегося к иноязычной культуре и подготовки его к эффективному участию в диалоге культур.

Одним из путей решения этих задач является использование аутентичных материалов, под которыми понимаются неадаптированные материалы, взятые из реальной жизни. Это может быть все, что не предназначено специально для изучающих язык: отрывки из художественных произведений, статьи из газет и журналов, лекции TED, отрывки из фильмов, рекламные ролики, ресторанное меню, билет на самолет.

Исходя из разнообразия данных материалов, их классификация вызывает у исследователей и методистов некоторые сложности. Однако особое внимание уделяется классификации Гебрахарда, которая включает в себя наиболее обширный список аутентичных материалов:

- 1) аутентичные аудиовизуальные материалы: телевизионная реклама, фильмы, телешоу, мультфильмы, клипы, новости и т.п.;
- 2) аутентичные аудиоматериалы: аудиокниги, песни, реклама, радиопередачи, прогноз погоды, информационные объявления по радио в аэропортах, на железнодорожных вокзалах и т.п.;
- 3) аутентичные визуальные материалы: фотографии, картины, слайды, дорожные знаки, иллюстрации, марки, картинки, диаграммы, схемы;
- 4) аутентичные печатные материалы: газетные и журнальные статьи, вырезки, спортивные колонки, тексты песен, программки, брошюры, этикетки, комиксы, чеки, билеты и т.п.;
- 5) реалии (предметы) – монеты, наличность, маски, игрушки.

Исследования ряда авторов представляют, что работа с различными видами аутентичных материалов способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, формирует лингвострановедческую и интеркультурную компетенцию, положительно воздействует на личностно-эмоциональное состояние обучающихся, обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре. Кроме того, использование аутентичных материалов на занятиях обладает рядом преимуществ:

- 1) обучение становится более гибким, его легче подстроить под интересы и темп прохождения материала, оптимальный для обучающихся;
- 2) быстрее снимается языковой барьер, обучающиеся легче понимают различные акценты и живую речь, которая часто далека от правильного книжного языка учебных пособий. Обучающиеся также начинают легче улавливать смысл фразеологизмов, активнее используют идиомы в речи, быстрее начинают читать книги и смотреть фильмы в оригинале;

3) аутентичные материалы являются образцом современного иностранного языка и создают иллюзию участия в повседневной жизни страны изучаемого языка, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации обучающихся;

4) обучение становится более интересным и более мотивирующим, 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.п.

При этом существуют *определенные ограничения*:

1) преподаватель должен владеть языком на уровне, близком к уровню образованного носителя, и обладать довольно большим опытом работы;

2) подготовка к занятиям требует больше времени и усилий, чем подготовка к занятию по учебнику;

3) неадаптированные аутентичные тексты содержат сложные грамматические конструкции и идиоматические выражения, которые представляют сложность в понимании;

4) использование аутентичных материалов со слабыми обучающимися может демотивировать их, так как они могут не иметь необходимых навыков и словарного запаса.

Следовательно, отбор аутентичных материалов требует особого внимания. Очень важно, чтобы выбранный материал соответствовал четким критериям отбора:

1) материал должен соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся;

2) информация, содержащаяся в тексте, должна быть понятной и доступной;

3) ситуации, описанные в тексте, должны иметь естественный характер;

4) подбирая материал, необходимо учитывать особенности национальной культуры обучающихся;

5) аутентичный текст должен содержать в себе большое количество страноведческой информации.

Соблюдение вышеуказанных критериев поможет подобрать правильный аутентичный материал и сделать занятие более увлекательным. А грамотный подход и последовательные действия педагога помогут избежать проблем и вызвать эмоциональный и речевой отклик, который является необходимым для эффективного изучения иностранного языка и в дальнейшем для успешной межкультурной коммуникации.

Г. А. Счисленок

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ВЗРОСЛЫХ

(из опыта работы на кафедре интенсивного обучения
иностраннным языкам № 1 МГЛУ)

Реализация коммуникативной задачи на иностранном языке возможна только при условии владения лексикой языка общения. Сложно общаться без

знания грамматики, но без знания слов общение становится невозможным. От объема словарного запаса напрямую зависит успешность решения таких конкретных коммуникативных задач, как информирование, убеждение, поддержка, возражение, отстаивание своей точки зрения и т.п. Взрослые, изучающие английский язык, часто спрашивают, можно ли принести словарь на зачет либо экзамен. Заметьте, не учебник, не грамматический справочник. Это означает, что взрослые обучающиеся тоже считают, что только достаточный объем лексики способен сделать их речь на иностранном языке понятной, развернутой, достойной их социального статуса.

Когда я говорю своим слушателям, что словарь английского языка самый большой в мире, многие удивляются. С этого удивления начинается в моей группе обучение лексике, а точнее, изучение способов словопорождения в английском языке. А на деле происходит формирование индивидуального английского словаря каждого слушателя. Благодаря широко развитой и гибкой системе увеличения словаря не только за счет привлечения слов из других языков, что свойственно всем языкам, но и за счет типичных только для английского языка средств, английский язык обладает одним из самых больших словарей. Взрослые обучающиеся с хорошим образованием обладают необходимой базой знаний по общим проблемам словаря родного языка, что становится основой формирования навыков анализа, сравнения, определения самого эффективного индивидуального механизма накопления лексики изучаемого языка. Процесс изучения иностранного языка неизбежно сопровождается взаимодействием с родным языком. Новая лексика толкуется, переводится, проводятся аналогии, устанавливается близость или различия, в том числе и звучания. Со взрослыми нужно и очень интересно обсуждать, анализировать и сравнивать, как развиваются языки, как и в связи с чем происходит рождение новых слов, новых значений, отмечать суффиксы, приставки, их смысловую нагрузку, написание, произнесение и т.п. Используя свой жизненный опыт, слушатели очень могут помочь и себе, и партнерам при помощи ярких примеров из жизни, ассоциаций, даже курьезных случаев, понять, как устроено слово, логику, смысл соединения частей слова, а поэтому прочно его запомнить. Помню в 70-х годах прошлого столетия, когда я была студенткой нашего университета (Минского государственного пединститута иностранных языков), одна преподавательница делилась впечатлениями о поездке в Лондон (что было большой редкостью в ту пору) с нами второкурсниками, никогда ранее не встречавшимися ни с одним иностранцем, и сообщила, что первым самым сильным удивлением было слово *park*, которое она знала лишь в значении 'территория в городе с зелеными насаждениями, аттракционами', а это оказалась стоянка авто недалеко от общежития, в котором она проживала в Лондоне. Ее удивил суффикс *-ing* с существительным *park*. Оно и понятно, в то время советская гаражная «маломашинная» действительность не нуждалась в таком слове, которое сейчас вытеснило повсеместно русское слово. Мы сейчас сам процесс остановки авто называем не иначе как *парковка*, *парковать* (*a park, to park, parked, parking*). Хорошо всем вместе вспомнить существительные в своем индивидуальном словаре, кото-

рые могут быть глаголами, при этом всегда правильными глаголами: *a play, help, a work, advice*. Заодно уместно поговорить об изменении ударения в некоторых словах при переходе из одной части речи в другую (*a record – to record*), при этом в качестве сигнала в памяти оговорить слово *презэнт*, которое нередко можно услышать в неформальной русской речи вместо слова *подарок*. Когда возникает необходимость говорить о суффиксах и приставках, указывающих на принадлежность к определенной части речи, вспоминаю, как много лет назад, когда советский космонавт Алексей Леонов вышел в открытый космос, в словаре английского языка появилось слово *to leonize* ‘выйти в открытый космос’. Его можно было встретить в средствах массовой информации. Разговор об образовании этого глагола позволит обогатить словарь большой группой глаголов английского языка с таким же суффиксом.

Очень часто можно услышать от наших слушателей: «Мне не хватает слов, поэтому плохо говорю». Вот тут и уместен разговор об особенностях механизма запоминания у взрослых, о том, что словарь увеличивается не за счет заучивания новых слов, а с помощью максимального использования ассоциаций, сопоставления, анализа, хорошо развитой речевой догадки. Эти учебные умения способны значительно уменьшить долю учебного времени, затрачиваемого на изучение новых слов. Каждый преподаватель сталкивался с ситуацией, когда слушатель многократно прерывает свой монолог в поисках нужного слова, мы подсказываем ему, слушатель его вставляет в свой контекст и тут же забывает. Хотя, кажется, контекст знаком и в момент разговора интересен говорящему, но стрессовая ситуация зачета либо интересной беседы, во время которой слушатель поглощен процедурой достоверности передачи информации, не способствуют запоминанию. Случается, слушатель помнит даже антураж и номер аудитории, в которой это происходило, но не помнит само слово. Это говорит о том, как важен не просто контекст, но и эффективная учебная ситуация, как можно в большей степени вовлекающая слушателей в процесс облегчения запоминания. Поэтому, обучая лексике взрослых, мы, строго соблюдая определенную методическую последовательность (ознакомление – графика, звук, значение; закрепление; тренировка и включение в речевую деятельность), широко используем принципы наглядности, сознательности, взаимообучаемости для формирования таких лексических навыков, как контекстуальная догадка, перифраз, перевод.

Л. Д. Телятко

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Изучение иностранного языка связано с решением ряда психологических проблем, как на уровне преподавателя, так и на уровне обучающегося. В процессе усвоения иностранного языка взрослые сталкиваются с рядом трудностей и ошибок. Таковыми выступают *психологические барьеры*.

Психологический барьер представляет собой внутреннее препятствие психической природы, мешающее человеку успешно выполнять определенные действия. Оно состоит в усилении отрицательных переживаний и установок: страха, тревоги, низкой самооценки, стыда, чувства вины; это состояние личности, при котором человек не действует согласованно со своими внутренними убеждениями. Взрослые довольно часто сталкиваются со множеством трудностей в овладении иностранным языком ввиду его специфических особенностей как предмета.

Из всех психологических барьеров, возникающих при изучении иностранного языка, можно выделить несколько основных.

1. Барьер понимания, или смысловой барьер, связан с тем, что часто человеку, изучающему иностранный язык, сложно понять собеседника с первого раза.

2. К психофизиологическим барьерам относятся, прежде всего, барьер темперамента, возникающий, когда темперамент преподавателя и обучаемого противоположны и это различие не рефлексировано. Сюда же относится такой психофизиологический барьер, как «барьер первого впечатления», а именно та ситуация, когда преподавателю и слушателям не удалось наладить контакт при первой встрече.

3. В основе информационных барьеров лежит неправильное структурирование учебной информации, темп ее предъявления, игнорирование законов психологии восприятия и индивидуальных особенностей когнитивной, мотивационной, эмоциональной сфер учащегося и его поведенческих ресурсов. В качестве одного из оснований возникновения информационных барьеров выступает и информационный стресс.

4. Оценочные барьеры обусловлены ошибкой в применении оценочных воздействий. Можно выделить несколько разновидностей ошибок подобного рода: нарушение равновесия между позитивными и негативными оценками с преобладанием последних; оценивание человека как представителя определенной социальной группы, а не его успешности в обучении.

5. К числу причин, вызывающих эмоциональные барьеры, относятся общий неблагоприятный индивидуальный эмоциональный фон активности. Иными словами, данную психологическую проблему можно назвать барьером отрицательных эмоций (плохого либо подавленного настроения, волнения, стыда и т.д.). К ряду эмоциональных барьеров относится страх устной речи, который обусловлен неуверенностью людей, изучающих иностранный язык, в том, что их словарного запаса достаточно для выражения мысли. Нередко слушатели волнуются из-за того, что, подбирая в голове нужные иностранные слова, они заставляют ждать своего собеседника. Отсюда и повышенная тревожность.

6. Нельзя не сказать о такой разновидности психологического барьера, как межкультурный барьер. Этот вид психологического барьера стоит несколько особняком ото всех прочих барьеров и возникает тогда, когда человек плохо знает или же просто не хочет учитывать культурные традиции страны-носителя изучаемого языка.

Психологические барьеры – неотъемлемая часть жизни всех учащихся, однако надо стремиться преодолеть эти барьеры, а это возможно сделать лишь при профессиональной помощи преподавателя, а также при помощи и желании самого учащегося. Решение проблемы преодоления барьеров, связано не с устранением барьеров, а с использованием ресурсов, направленных на развитие способности субъекта конструктивно работать с ним. Преодолевающее поведение – один из таких ресурсов, это индивидуальный способ взаимодействия с трудной внешней или внутренней ситуацией. У взрослых людей велик спектр конструктивных и деструктивных стратегий преодоления проблем, возникающих в процессе обучения. От бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций. Одной из конструктивных стратегий преодоления таких проблем выступает непрерывное образование и самообразование. Именно ему ученые отводят ключевую роль, решая проблему преодоления психологических барьеров. Международный опыт показывает, что образование взрослых превращается в ведущую форму социальной активности и способствует проектированию успешных индивидуальных образовательных траекторий. Преодолению психологических барьеров способствует такой процесс обучения и переобучения взрослых, который отвечает особым принципам, условиям, технологиям обучения. Предлагается организовывать процесс обучения взрослых людей с использованием андрагогических принципов и практической технологии обучения. Андрагогические принципы – это принципы приоритета самостоятельного обучения обучающихся; совместной деятельности обучающегося с преподавателем по организации процесса своего обучения; опоры на опыт обучающегося, используемого в качестве одного из источников обучения; индивидуализации обучения; системности обучения; контекстности обучения; актуализации результатов обучения; элективности обучения; развития образовательных потребностей, обучающихся; осознанности обучения.

В системе обучения необходима организация психологической помощи обучающимся в работе с психологическими барьерами по следующим направлениям: осознание наличия и причин возникновения барьеров; развитие способности саморегулирования, самоуправления, самоконтроля; овладение приемами самоорганизации; формирование установки на саморазвитие и оптимизацию отношений с другими участниками образовательной системы; овладение приемами и способами психогигиены общения и учебной деятельности. При столкновении с барьером человеку нужно сформировать адаптивную программу действий, которая приведет к успешному прохождению возникшего препятствия. В случае если при возникновении психологического барьера вокруг индивида ситуация складывается положительно, отсутствуют факторы, препятствующие процессу преодоления барьера, подключаются адекватные ситуации механизмы защиты, взрослый обучающийся переходит на следующий этап сложного и многогранного процесса преодоления психологического барьера.

Таким образом, можно сделать вывод, что в решении проблемы преодоления психологических барьеров ключевая роль принадлежит непрерывному обучению и самообучению. Преодолению психологических барьеров взрослых людей способствует такой процесс обучения и переобучения, который отвечает особым принципам, условиям, технологиям обучения, которые организованы на основе андрагогических принципов и с использованием практической технологии обучения в совместной продуктивной творческой деятельности.

Е. Ю. Трушникова

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ДЕЛОВОМУ ПИСЬМУ НА СРЕДНЕМ УРОВНЕ

Компетентностная модель современного образования предполагает формирование у обучающихся «способностей осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации», другими словами, общепрофессиональной компетенции делового письменного общения.

Одним из важных принципов при обучении деловому письменному общению является учет характера чтения и письменной речи. Обучение письменной речи как одному из аспектов обучения профессионально-деловому общению является более эффективным, если оно опирается на тексты (примеры деловых писем), а также дополнительно подобранный материал для чтения с целью извлечения необходимой как языковой, так и содержательной информации (включая информацию социокультурного плана), которая может быть использована при составлении собственных речевых высказываний.

Примеры деловых писем используются для анализа внешней структуры построения текстов данного характера, особенностей композиционного оформления, основных грамматических структур и их лексической наполняемости, в целом для изучения основных компонентов делового письма. Основными компонентами в содержании обучения элементам делового письма являются:

- 1) *лингвистический* (специально отобранный языковой материал – лексический, грамматический, пунктуационный);
- 2) *социокультурный* (особенности расположения реквизитов в деловой переписке, правила этикета, принятые в деловой переписке);
- 3) *прагматический* (вычленение коммуникативных намерений и способов их выражения);
- 4) *предметный* (основные темы, проблемы и ситуации).

При обучении письменному деловому общению необходимо представлять материал от простого к сложному, учитывая восприятие данной информации обучающимися.

На начальном и базовом уровнях предполагается заполнение простых регистрационных форм и бланков, для которых достаточно языковых знаний на уровне A1–A2 общепринятой европейской шкалы уровней владения иностранным языком.

На среднем уровне рассматривается социокультурный компонент делового письма. Обучающихся необходимо познакомить с отличиями и закономерностями английской деловой письменной речи в рамках культурных особенностей. Средний уровень предполагает освоение «блочной» структуры делового письма, включающей адрес отправителя/получателя, приветствие (обращение), тему, основную часть письма, заключительную часть, подпись и приложения (при наличии).

Основными трудностями, с которыми сталкиваются обучающиеся на данном этапе, являются неумение логически правильно и кратко формулировать свои коммуникативные намерения, грамматические ошибки, недостаточность лексического запаса, перенос разговорных лексических единиц в официально-деловой стиль письма. На этом этапе чрезвычайно важно показать особенности стилистических отличий делового и разговорного стилей, языковых клише, фразеологизмов.

Существует множество разновидностей деловых писем: письма-запросы, письма-заказы, письма-претензии, письма-ответы, письма о приеме на работу. И здесь также работа с уже готовыми примерами деловых писем является важной составляющей обучения деловой переписке.

В настоящее время большое количество организаций и предприятий в нашей стране ведут свою международную деятельность, вступая в деловые отношения с партнерами из различных стран мира. Обучение взрослых деловому письму является важной частью образовательного процесса, так как одним из основных способов коммуникации является переписка на английском языке.

И. Н. Черноусик

ПАМЯТКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Усвоение учащимися знаний, навыков и умений зависит не только непосредственно от их способностей, но и от способов выполнения ими учебной деятельности, то есть зачастую овладение новыми знаниями неосильно для учащегося не потому, что не хватает способностей, а потому, что он не умеет учиться, иными словами, не хватает так называемых учебных умений. Наличие этих учебных умений является особенно важным на занятиях по иностранному языку, которые проходят вне языковой среды. Еще одной специфической особенностью данной ситуации является также ограниченное количество учебных часов. Более того, говорение как вид речевой деятельности практикуется учащимся не все занятие, а только в течение

определенного количества времени, отведенного на коммуникацию. Если речь идет о взрослых людях, изучающих иностранный язык, подразумевается, что они уже владеют определенным набором учебных умений, так как они уже имеют образование, а многие из них закончили учреждения высшего образования. Однако не всегда уже имеющиеся умения могут быть применены к изучению иностранного языка без соответствующей коррекции, а некоторые должны быть сформированы заново, что опять же вызвано спецификой предмета.

Одним из эффективных средств, предназначенных для целенаправленного развития умения учиться, являются *памятки*. Памятка – это описание того, как следует выполнять какое-либо задание или упражнение либо использовать то или иное учебное средство. Иными словами, памятку можно определить как вербальную модель приема учебной деятельности. В учебном процессе можно использовать различные виды памяток. Памятки делятся по критерию жесткости управления действиями обучающегося на следующие виды:

- *памятка-алгоритм* – последовательность действий обучающегося строго фиксирована;
- *памятка-инструкция* – предлагает определенную последовательность действий;
- *памятка-совет* – рекомендует возможные способы выполнения действия или задания;
- *памятка-показ* – дает пример выполнения заданий (например, написание письма, резюме и т.д.);
- *памятка-стимул* – стимулирует активность через раскрытие перспектив действий;

При составлении памятки важную роль играет выбор ее заглавия: оно должно отражать суть памятки и в тоже время быть необычным, вызывать у учащихся желание ее прочесть. Памятка должна быть написана живым языком, понятным для обучающегося. Характерной особенностью памяток также является обращение непосредственно к обучающемуся, ее доверительный тон, в результате чего слушатель должен читать ее с интересом и иметь желание следовать ее советам.

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ
И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
МОДУЛЯ»

Н. Н. Алешкевич

APOCALYPTIC FIRES IN AUSTRALIA AGAINST DISASTROUS FLOODS
IN AFRICA: THE PHENOMENON LINK

There are a lot of natural disasters plaguing the Southern Hemisphere nowadays, such as devastating bushfires in Australia and catastrophic floods in eastern Africa.

Australia's fire season in 2019–2020 was hellish, and the outcomes are catastrophic: at least 17.9 million acres have burned, 28 people have died, and an estimated 1 billion animals have been lost. Melbourne, Sydney and Canberra were covered in smoke for weeks. But while Australia burns, East Africa has been grappling with record-breaking rainfall leading to catastrophic floods. Both have a common cause which lies in the Indian Ocean.

The unusual weather can be attributed to the Indian Ocean Dipole – the difference in sea surface temperatures between the eastern and western tropical Indian Ocean. That's to explain, in Kenya when warmer sea surface temperatures are experienced, heavy rainfall occurs, while hot dry conditions (conducive for wildfires) are experienced in Australia. When warmer sea surface temperatures are experienced off the West Coast of Australia, the country is likely to experience heavy rainfall, while Kenya experiences drought conditions. The larger the difference in temperatures between the eastern and western tropical Indian Ocean, the more severe the climatic effects will be.

This event is similar to the El Niño Southern Oscillation that occurs in the tropical Pacific Ocean. Sea surface temperatures are measured by the Interagency Global Climate Observing System just off the coasts of Kenya and Western Australia. In some years, temperatures will be warmer in the western half of the Indian Ocean and in other years they will be warmer in the eastern half. This dipole cycles between these extremes over three to five year periods, ordinarily with a 1°C difference in sea surface temperature. Between these extremes, temperatures will be fairly uniform across the tropical Indian Ocean.

When sea surface temperatures off Kenya are warmer than those off Western Australia, it's called a *positive Indian Ocean Dipole event*. When sea surface temperatures off Australia are warmer than those off Kenya, it's referred to as a negative event. The 2019 to 2020 dipole has been unusually strong, with a *temperature differential* of 2°C. This is more than double the intensity of the average event. As a result there have been very strong low pressure systems

over parts of the region, such as Kenya, inducing heavy and prolonged rainfall. It is also, in part, responsible for the very hot, dry conditions over Western Australia which have contributed to the conditions suitable for wildfires.

The Indian Ocean Dipole is caused by changes in trade wind strength which can make the ocean cooler. Trade winds are permanent winds that blow from east-to-west in the Earth's equatorial region. When trade winds blow, they push the surface water of oceans westwards. This causes upwelling – when deep, cold water rises towards the surface – off the west coasts of all southern hemisphere continents. Essentially, water is pulled away from the coastline, leaving a void which is filled by bottom water which moves up to the surface. This upwelled water is not exposed to sunlight until it reaches the surface, and is therefore much colder than the surrounding surface water. So, the water is colder along the western coast of Australia. If the trade winds relax, the strength of upwelling is significantly reduced. This increases the temperature of these western coast areas, as the cooling effect of water from lower regions of the water column is reduced, and the sun has a larger impact in warming the sea surface. The changes in trade wind strength can therefore result in the formation of tropical ocean dipoles.

The Indian Ocean Dipole can affect the weather as sea surface temperature in large water bodies affects the temperature and dynamics of the atmosphere above and adjacent to them. Cold waters cool down the air directly above them, causing the cool, dense air to “sink” downwards and the formation of a high pressure system. By contrast, warm water heats up the air directly above it. It results in air molecules expanding, becoming less dense, and rising. This uplift brings on a low pressure system. Then these systems influence the surrounding continental and oceanic regions. Low pressure cells, caused when oceans are warmer, are atmospherically unstable, resulting in moist air rising, condensing to form clouds, and precipitating as rainfall. High pressure cells, caused when oceans are cooler, inhibit rainfall, and result in hot, dry conditions due to the subsidence, when air “sinks” downwards. The stronger the Indian Ocean Dipole, the stronger these pressure cells.

As of the end of January 2020, the Indian Ocean Dipole index returned to 0. This means that temperatures in the western and eastern tropical Indian Ocean are approximately equal, and that the low and high pressure systems will lose intensity. This would signal the end of Indian Ocean Dipole-driven floods in eastern Africa and the very hot, dry conditions in Australia, likely for the rest of the season.

However, under climate change the frequency and intensity of extreme climatic events is increasing. We can therefore expect to experience strong 2°C Indian Ocean Dipoles more often in the years and decades to come.

The effects of the disaster spread well beyond its geographical limits. Australian ash was deposited on New Zealand's glaciers, turning them brown, and accelerating their melting. The smoke from the fire made a round trip across the world, stopping off on the way in South America to pollute the air of countries like Chile and Argentina. East Africa has more rains than usual in the recent two years due to this weather coupling. Djibouti, Ethiopia, Kenya, Uganda, Tanzania,

Somalia and South Sudan have been badly affected by floods, with over 2.8 million people displaced by landslides and flash floods. We don't read as much news about this disaster, equally horrific, perhaps because this affects poor countries, not a rich prosperous nation like Australia.

But the unfolding climate crisis in these two countries tells us something. Climate change is not in the future. It is just here and now. We do not have eight years to fix the problem. We are living in the problem. The world's weather systems are interconnected. The amount of damage that the Australian, Amazonian and Californian wildfires have done to the climate in 2019 is incalculable. It will only get worse. And it will impact us all. The era of climate change is the era of unpredictability. Of unknowability. We need to double down on precaution. And act. Now.

И. М. Басовец

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ ЧУВСТВ ПРИ ВВЕДЕНИИ НЕАВТОРСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В МЕДИАТЕКСТАХ

Неавторское повествование и способы его репрезентации в пределах текста, созданного определенным автором, тесно связаны с проблемой субъектности в речи, которая является одной из центральных в лингвистике. Если в лингвистическом фокусе находится медиадискурс, то с учетом количества эксплицитно представленных говорящих субъектов публицистический текст, как правило, является полисубъектным. Очевидно, что для большинства современных медиатекстов характерно сочетание авторского повествования и неавторской речи, что обусловлено стремлением журналиста передать новость или прокомментировать ситуацию не только посредством собственного повествования, но и путем уместного использования чужого высказывания. Таким образом в медиадискурсе создается полифония голосов, одним из которых является авторский. Именно некоторые особенности введения чужой речи в полисубъектном медиатексте находятся в центре внимания данной работы.

Известно, что конструирование полисубъектного медиатекста детерминировано разными причинами: от стремления придать объективность сообщаемым сведениям до желания убедить в правильности единственно излагаемой точки зрения посредством ссылок на авторитет. Каковы бы ни были коммуникативные намерения автора, в существующем временном срезе все они сопряжены с фактором адресата, массового читателя, которому характерны такие черты, как критичность, недоверие к сообщаемому и сомнение в точности, непредвзятости при освещении события. Снизить недоверие и сомнение аудитории посредством освещения позиций множества сторон, нивелировать субъективность при подаче информации журналисту позволяет полифония голосов говорящих субъектов в медиатексте, т.е. множество субъектов речи.

Существует огромное разнообразие языковых средств, которые встраивают многочисленных говорящих субъектов в медийный текст. Общеизвестно, что чужая речь в авторском представлении выступает в виде прямой или косвенной речи, а прототипическим средством ее введения являются клишированные субъектно-предикатные конструкции, содержащие преимущественно глаголы говорения, которые маркируют введение субъекта речи, например: *представитель компании сказал, источник сообщил* и т.п. Основным маркером для определения субъекта речи как семантического типа субъекта в подобных конструкциях служит глагол с соответствующей семантикой.

Анализ англоязычных медиатекстов позволил выявить любопытную особенность. По нашим наблюдениям, в современной англоязычной публицистике в клишированных субъектно-предикатных конструкциях для введения неавторской речи используются не только глаголы говорения, но и глаголы чувств/эмоций, которые фактически функционируют как глаголы говорения и вводят субъект речи соответственно. Рассмотрим конкретные примеры: ***State and city officials** openly worried Tuesday that the coronavirus outbreak could wreak havoc on New York's banking and tourism industries; Even without the overall economic turmoil, **bankers** openly doubted the valuation of many of the Trump assets; **Chinese officials** also worry openly about a possible resurgence of inflation in America, which would also drive down the value of the dollar.*

В приведенных примерах в качестве глагольного компонента конструкций используются предикаты *worry* ('to feel or cause to feel anxious or troubled about actual or potential problems') и *doubt* ('feel uncertain about something'). Логично предположить, что сами чувства беспокойства и сомнения некоторых субъектов (в наших примерах государственных и городских чиновников, банкиров и официальных лиц Китая) не могут быть доступны широкой аудитории, пока они не будут эксплицированы, т.е. пока об этих чувствах не заявит сам субъект. Анализ контекстного употребления предикатов чувств/эмоций в конструкциях выше показал, что данные предикаты передают значения глаголов речи. Известно, что глаголы могут реализовать разные контекстные значения, отличные от первичного словарного. А значит, в зависимости от контекстного употребления предиката-маркера могут вводиться различные семантические типы субъекта. Языковыми маркерами того, что в данных высказываниях предикаты чувств/эмоций функционируют как глаголы говорения и следовательно вводят субъект речи, служат следующие: 1) языковая единица *openly* 'открыто', а также 2) формальная структура конструкции и сама структура высказывания, которая является стандартной для передачи косвенной речи. Иногда языковым маркером в одном и том же высказывании выступает употребленный в сходной конструкции глагол говорения, который вводит точку зрения другого говорящего субъекта, например: ***Some health experts** worry that Mr. Trump overpromised because the order... is unlikely to prevent the illness from reaching the United States, and **federal health officials** say they assume the number of cases in the United States is likely to increase.* Как видно из примера, две озвученные широкой аудиторией позиции

введены посредством конструкций *some health experts worry* ‘некоторые эксперты в области здравоохранения выражают обеспокоенность’ и *federal health officials say* ‘федеральные работники системы здравоохранения говорят’, при этом один из предикатов параллельных конструкций *say* ‘говорить’ является центральным глаголом лексико-семантической группы глаголов говорения и в данном высказывании служит контекстуальным синонимом глаголу *worry* ‘выражать беспокойство’.

Дополнительным индикатором их функционирования в качестве предикатов, вводящих речь третьего лица, служит возможность их трансформации без потери смысла в эквивалентные конструкции с глаголом *express* ‘высказывать/выражать’ + соответствующее существительное. В таком случае в подобном употреблении предикат *worry* ‘беспокоиться’ трансформируется в *express worries* ‘выражать беспокойство’, предикат *doubt* ‘сомневаться’ преобразуется в *express doubts* ‘высказывать сомнения’. Сравним: ***Some doubt that the United States would be unable to get new nuclear-trade pacts with other countries.*** Данное высказывание может быть легко и без потери смысла преобразовано в ***Some express doubts that the United States would be unable to get new nuclear-trade pacts with other countries.***

Как и в случае с автономно употребленными глаголами чувств/эмоций, так и в случае с конструкциями *express* ‘высказывать/выражать’ + соответствующее существительное в медиатекстах могут употребляться дополнительные индикаторы того, что глагол чувств/эмоций употреблен не в первичном значении, а актуализирует значение предиката речи. Помимо упомянутого ранее наречия *openly* ‘открыто’, в англоязычной публицистике таким индикатором выступает наречие *privately* ‘в частной беседе/конфиденциально’: ***Insiders privately express worries that the industry will not support a move to set a minimum price on alcohol if it turns out that the only way to do so is through taxation.***

В англоязычном медиадискурсе нами обнаружен следующий ряд глаголов чувств/эмоций, способных реализовать значение предикатов говорения и вводить субъект речи соответственно. К таким глаголам относятся *fear*, *worry*, *doubt*, *hope*, *concern* (последний глагол используется в пассивной форме). Данные предикаты употребляются взаимозаменяемо с конструкцией *express* ‘высказывать/выражать’ + соответствующее существительное. Сравним: ***Democrats hope that by raising taxes on the rich they can inoculate their union allies from Mr. Christie's effort to reduce the advantages that government workers have over private workers; Political leaders and analysts express hopes that the EU will carry on with the ratification process.***

Любопытно также то, что глаголы чувств/эмоций при введении сведений от имени третьего лица не только вводят субъект речи, но и содержат компонент авторской оценки. Это реализуется, с одной стороны, в выборе самого глагола чувств/эмоций, поскольку журналист сам решает, что выражает некоторый субъект речи: сомнения, беспокойство или опасения. С другой стороны, журналист может обнаруживать свое присутствие в чужом повествовании путем вкрапления оценочных прилагательных в саму конструкцию

чужой речи: *Critics – including some insiders – express growing concerns about unmet needs, unresponsive donors, doubtful effectiveness, irresponsible practices.* В приведенном высказывании оценка автора текста реализована посредством оценочного прилагательного *growing* ‘растущий’: *critics – including some insiders – express growing concerns* ‘критики – включая некоторых инсайдеров – выражают растущую обеспокоенность...’.

Таким образом, в современном англоязычном медиадискурсе в конструкциях для введения неавторского повествования используются глаголы чувств/эмоций, которые функционируют как глаголы говорения и вводят субъект речи соответственно. К таким глаголам относятся *fear, worry, doubt, hope, concern* (последний глагол используется в пассивной форме), которые употребляются взаимозаменяемо с конструкцией *express* ‘высказывать/выражать’ + соответствующее существительное. Языковыми маркерами их функционирования в качестве предикатов речи служат наречия *openly* ‘открыто’, *privately* ‘в частной беседе’, контекстуальные речевые глаголы-синонимы, а также стандартная для передачи косвенной речи структура высказывания. Кроме того, глаголы чувств/эмоций при введении чужого повествования содержат компонент авторской оценки, представленной выбором самого глагола, а также вкраплением оценочных прилагательных в конструкции чужой речи.

М. А. Веркович

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ MOCK TRIAL GAME В ОБУЧЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ

При всем разнообразии используемых высшей школой подходов к обучению (проблемный, коммуникативный, информационно-коммуникативный и т.д.) все чаще особенно эффективным и многоцелевым является так называемый интерактивный подход. Он успешно практикуется в том числе и в неязыковых учреждениях высшего образования, но наиболее целесообразным нам представляется его интегрирование в учебный процесс языковых учреждений высшего образования, в частности, для занятий по практической риторике.

Вся суть интерактивного подхода заключается в том, чтобы вовлекать в образовательный процесс всех обучающихся, зачастую не исключая и педагога. При этом происходит взаимный обмен информацией, взятой из оригинальных англоязычных источников, приобретает умение рефлексировать, анализировать и продуктивно коммуницировать. Наиболее важным навыком здесь видится умение не только и не столько бегло говорить на английском языке, но и слушать и слышать партнера по общению, логично и аргументированно оформлять свои мысли в устном или письменном виде с целью убеждения оппонентов в своей правоте (классический аргумент Аристотеля, модель аргументации Тулмина), либо достижения компромисса посредством частичного убеждения оппонента в своей правоте (роджерианский подход).

Интерактивное обучение английскому языку оптимально реализовывать в соответствии с базовыми принципами преподавания иностранного языков в целом. Наиболее значимые из них – мотивация к овладению иностранным языком; наличие межпредметных связей; доступное и технологичное изложение материала; упор на самостоятельную исследовательскую и познавательную деятельность.

В настоящее время широко используются такие виды интерактива, как дискуссии и дебаты, конкурсы проектов/презентаций, мозговой штурм. В качестве одного из самых широко реализуемых и результативных методов интерактивного подхода задействуют симуляцию.

Симуляцию в широком смысле принято определять как инсценировка либо воспроизведение реальной жизненной ситуации в условиях учебной аудитории. Применительно к языку – это речевая деятельность на иностранном (в нашем случае, английском) языке, направленная на принятие решений в определенной ситуации, где участники, выступая в различных социальных ролях, обсуждают и решают проблему или серию взаимосвязанных проблем в заранее определенных условиях.

Метод симуляции в высшей степени востребован и регулярно используется на занятиях по практической риторике как специализации со студентами 3 курса факультета английского языка МГЛУ. Наилучшим примером может служить *mock trial game* – игра-симуляция, участники которой исполняют роли ключевых фигур судебного процесса. Почему именно судебный процесс как объект симуляции? Аристотель в своей «Риторике» выделял три функциональных направления в ораторском искусстве: церемониальное, политическое и судебное. Именно воспроизведение судебных сценариев, во время которых осуществляется акт защиты или обвинения, по Аристотелю, является наиболее эффективным методом обучения искусству убеждения, так как позволяет максимально широко задействовать все три компонента «риторического треугольника»: логос, этос и пафос. Той же точки зрения придерживался и автор современной модели аргументации Стивен Тулмин.

Проведение *mock trial game* требует серьезной подготовительной работы, включающей в себя и аудиторные занятия, и значительный объем самостоятельной работы студентов.

На подготовительном этапе со студентами проводится беседа, целью которой является определение их уровня знаний о правовой системе США и разъяснение специфики каждой из ролей. Студенты знакомятся с особенностями проведения и последовательностью этапов судебного процесса. Им могут быть предложены для ознакомления текстовые материалы по теме, в частности, протоколы судебных заседаний или материалы средств массовой информации, видеозаписи «громких» судебных процессов (например, дело О. Джей Симпсона) или отрывков из них, а именно: речи стороны обвинения и защиты, показания свидетелей, инструкции судьи, оглашение вердикта коллегии присяжных, оглашение приговора. Особый упор делается на лексику и обороты речи, характерные для каждой из ролей. Также, сту-

дентам рекомендуется просмотр в оригинале ряда художественных фильмов в жанре «судебная драма». Примерами таких картин могут служить «A Few Good Men», «Devil's Advocate», «To Kill a Mockingbird».

Следующим этапом является выбор исходного материала для проведения mock trial game и распределение ролей. Следует отметить, что инсценированные судебные процессы могут проводиться на материале реальных уголовных дел, на основе художественных литературных произведений (к примеру, «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского) или являть собой порождение фантазии студентов. Распределение ролей осуществляется с учетом пожеланий студентов, а также их уровня риторической компетенции и владения английским языком. Как правило, в судебном процессе принимают участие следующие действующие лица: судья, присяжные заседатели, истец, обвиняемый, прокурор, адвокаты, свидетели защиты и обвинения. Одним из очевидных преимуществ mock trial game в качестве средства является возможность задействовать абсолютно всех студентов риторической группы и свободно варьировать количество, например, свидетелей или присяжных заседателей, участвующих в процессе. Таким образом, у каждого студента есть возможность внести свой активный вклад в реализацию симуляции, вместо того чтобы оставаться пассивным сторонним наблюдателем. Преподаватель также может подключаться к игре, оптимальной для него представляется роль одного из присяжных.

После утверждения сценария и распределения ролей проводится работа над каждым из ключевых моментов судебного заседания. Обычно это:

- открытие судебного заседания;
- вступительные речи стороны обвинения и защиты;
- допрос свидетелей со стороны обвинения и защиты;
- перекрестный допрос обвинителем и защитником (опционально);
- заключительные речи стороны обвинения и защиты;
- вынесение и оглашение вердикта присяжными;
- вынесение судьей приговора по делу.

Следующим этапом является симуляция судебного процесса как такового. Следует отметить, что, независимо от качества подготовки участников, участие в mock trial всегда сопряжено с элементом неожиданности (например, спонтанный каверзный вопрос обвинителя свидетелю защиты и т.д.). В таких ситуациях студенты получают возможность в полной мере продемонстрировать свою способность быстро реагировать, мыслить и действовать в стрессовых ситуациях, грамотно аргументировать свою точку зрения на иностранном языке, продемонстрировать навыки неподготовленной монологической речи, а в качестве страноведческого бонуса – знание основ юриспруденции США.

В заключение стоит отметить, что, несмотря на то, что подготовка и проведение mock trial game – это довольно-таки длительный и трудоемкий процесс, результат стоит затраченных усилий. Подобные симуляции делают курс обучения более креативным, погружают студентов в интерактивную

среду, в которой они должны думать, коммуницировать и принимать решения; обеспечивают более свободную атмосферу в аудитории, ввиду чего у студентов повышается мотивация к изучению иностранного языка и развивается множество важных компетенций, в том числе, умение убеждать, вербально и невербально воздействуя на аудиторию.

И. В. Дмитриева, Г. Б. Жураева

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ МЕНАСИВНОЙ СЕМАНТИКИ

Изучение иностранных языков, особенно на профессионально ориентированном уровне, всегда неразрывно связано с изучением национально-языковых культур. Влияние национально-культурных особенностей на способы языкового представления информации оказывается в центре внимания разнообразных контрастивных, сравнительно-сопоставительных исследований. Результаты таких исследований все чаще инкорпорируются в учебные программы сферы языкового образования. Выявляемые отличия могут относиться к самым разным уровням языковой системы, проявляются в организации лексических и грамматических подсистем языка, но особенно ярко они выражены в сфере речевого взаимодействия, которая во многом предопределяется языковой картиной мира конкретного языкового сообщества.

Объектом представляемого исследования являются высказывания менасивной семантики и их использование в речи носителей англоязычной, русскоязычной и туркменоязычной культур.

Прежде всего, на себя обращает внимание то, что уже на уровне концептуализации угрозы представления о ней отличаются у носителей английского, русского и туркменского языков. Об этом свидетельствуют результаты анализа словарных дефиниций глагола *угрожать* в указанных языках. Использование словарных дефиниций связано с лингвистическими представлениями о том, что в словарной дефиниции находят свое отражение основные элементы национально-языковой картины мира.

Словарные дефиниции ядерного английского глагола *threaten* со значением 'угрожать' позволяют выявить три аспекта англоязычных представлений об угрозе. Рассмотрим к примеру две дефиниции: «to say that you will cause someone harm or trouble if they do not do what you want» (Longman English Dictionary) и «If a person threatens to do something unpleasant to you or if they threaten you, they say or imply that they will do something unpleasant to you, especially if you do not do what they want» (Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners). Во-первых, в обеих дефинициях находит свое отражение речеактовый характер угрозы (*to say, they say*), предполагающий наличие адресата и адресанта угрозы. Во-вторых, угроза предстает как сложный речевой акт, имеющий две составляющие: экспликацию комиссива – обещание причинить вред, и формулировку директива – требования, выдвигаемого адресантом к адресату. В-третьих, показано присутствие в языковом сознании носителей английского языка понимания причинно-следственных

отношений комиссива и директива, а также их темпоральной соотнесенности. Кроме того, в дефиниции словаря Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners находит свое отражение и такая характеристика угрозы, как ее возможный имплицитный характер.

Русские дефиниции глагола *угрожать* включают такие толкования, как «предупреждать с угрозой о чем-то», «предвещать (что-нибудь плохое, опасное, неприятное)», «о чем-нибудь плохом: предстоять». Например, в Словаре русского языка С. И. Ожегова глагол *угрожать* имеет следующую словарную дефиницию: «произносить угрозы, требуя, добиваясь чего-то; предупредить с угрозой о чём-то». Как видно, в русской лингвокультуре речеактовый характер угрозы также присутствует в понимании данного явления, однако не ограничивается им. Позиции адресанта и адресата, составляющие речевого акта угрозы (комиссив и директив), а также причинно-следственные связи действия адресата и адресанта не имеют такого четкого, эксплицитного представления, как в английском языке. При этом темпоральная характеристика – отнесенность действия, составляющего угрозу, к будущему времени – сохраняется.

В анализ материала туркменского языка включены два глагола, так как они представляют два несколько отличающихся действия, связанных с угрозой, но при этом имеют одинаковый перевод на русский язык. Туркменский глагол *howp salmak* ‘угрожать’ имеет дефиницию «Gorky, wehime salmak, gorkuly ýagdaý döretmek» ‘внушать панический страх, жуть, наводить/создавать пугающее состояние’, а глагол *haýbat atmak* ‘угрожать’ понимается как «Dazarylyp birini gorkuzjak bolmak, abaý etmek» ‘пугать угрозами’. Как видно, отмеченные для английского и русского языков характеристики угрозы в этих дефинициях практически не отражены. Основой понимания угрозы является эмоционально-воздействующий аспект менасива, а не причинно-следственные характеристики действий адресанта и адресата.

Обобщая этот этап исследования, можно отметить, что в английской лингвокультуре представлено четкое разделение двух составляющих угрозы (комиссива и директива), только английская дефиниция показывает, что прагматическая составляющая, директив, выводится на поверхность языкового сознания носителей языка. Она предполагает некоторый паритет участников коммуникативной ситуации угрозы, когда адресат может повлиять на действия адресанта. В русской лингвокультуре угроза понимается скорее как некая констатация, информирование о чем-нибудь «плохом, опасном, неприятном», что может произойти в будущем и не связывается непосредственно с действиями адресата. В туркменской – это психоэмоциональное воздействие на адресата, от которого ожидается скорее психоэмоциональная реакция, чем какое-либо действие.

На следующем этапе материалом исследования стали высказывания менассивной семантики, извлеченные из литературных произведений на английском, русском и туркменском языках.

В высказываниях со значением угрозы комиссивная и директивная составляющие, представляющие собой 2 центра, вербализуются в речи персонажей всех трех лингвокультур. Директивная составляющая является

прагматическим центром угрозы; это то, чего адресант хочет добиться от адресата угрозы. Комиссивная – это семантический центр, собственно обещание причинить вред. В высказывании *If you do not leave this house at ten o'clock, I will call the police* директивом является требование покинуть дом. Семантическое ядро, т.е. обещание причинить вред, которое и понимается как собственно угроза, представлено в главном предложении этого сложноподчиненного предложения. Сложноподчиненные предложения с придаточным предложением условия являются наиболее типичной синтаксической структурой высказываний менассивной семантики. Наряду с ними встречаются сложносочиненные предложения с разделительной связью. Например, *Keep your hands off our men, mistress; or I will have you pitched into the harbor, though you were as strong as ten men*. Достаточно частотной является и цепочка простых предложений, которые в своей совокупности вербализуют составляющие менассивного высказывания. Кроме того, в речевых употреблениях одна из двух составляющих может отсутствовать. В этом случае ее понимание достигается за счет обращения к более широкому контексту, в том числе и к контексту ситуации в целом.

Аналогичные синтаксические структуры встречаются и в выборке из русскоязычных и туркменских литературных источников. Например, *Сейчас ты едешь, как я тебе говорю, не пытаешься сбежать или устроить скандал. Если все проходит нормально, я тебя отпускаю. Вместе с твоей колымагой. Если нет, я тебя убью. Понял?* Или *Saňa iki aý möhlet berýän. Muhtara “bes, el çek” diýip hat ugradarsyň. Eger ol pitnäni terk etmese, men seni öldürerin, soňra ony dep etmäge ýüz öwrerin.* – ‘Даю тебе два месяца. Отправишь Мухтару письмо, в котором будет написано, что «хватит, перестань». Если он будет продолжать интригу, то я тебя убью, а потом сделаю все, для того чтобы он исчез’. Интересно, что материал туркменской литературы показал менее частотное использование высказываний менассивной семантики. Но если туркменский литературный персонаж обращается к угрозе, то это обещание причинить максимальный физический вред, угроза жизни. В то время как в русско- и англоязычной выборке обещание причинить вред имеет широкий диапазон социальных и физических действий адресанта.

Таким образом, в межличностной речевой коммуникации высказывания менассивной семантики содержат два компонента, директив и комиссив, каждый из которых может быть представлен либо эксплицитно, либо имплицитно. При этом прагматическая цель угрозы – не желание причинить вред, а попытка добиться определенных действий адресата – не включается в словарные дефиниции русских и туркменских лексических единиц. В русскоязычной и туркменоязычной лингвокультуре прагматическое ядро угрозы, директив, проявляется только в речевом общении, а словарные дефиниции фокусируются на семантике угрозы. Последнее можно связать либо с особенностями представлений об угрозе в национально-языковой картине мира либо с традициями лексикографических описаний, которые могут фиксировать или исключительно семантику единицы или включать в себя более широкое понимание, отражающее прагматику лексической единицы.

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ЭУМК ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)»

В условиях превалирования автономной учебной деятельности организация самостоятельной работы студентов заочной формы получения образования преследует решение следующих задач: освоение содержания дисциплины, выносимого на самостоятельное изучение; дальнейший анализ информации и углубление знаний, полученных на практических занятиях; привитие студентам навыков самостоятельной учебной и исследовательской работы; формирование у обучающихся потребности в самообразовании. Также в сфере заочного обучения актуально использование информационных образовательных технологий, позволяющих совершенствовать систему методических рекомендаций и повышать эффективность внеаудиторной СРС. Условия для продуктивной организации самостоятельной работы студентов 3 и 4 курсов заочного отделения факультета английского языка МГЛУ по дисциплине «Дискурсивная практика (английский язык)» и развития у них навыков самоконтроля обеспечиваются наличием Электронного учебно-методического комплекса, разработанного коллективом преподавателей кафедры истории и грамматики английского языка.

Согласно постановлению Министерства Образования Республики Беларусь «Об утверждении положений об учебно-методических комплексах по уровням основного образования» № 167 от 26 июля 2011 года электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) на уровне высшего образования должен включать следующие разделы: *теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный*, при этом данным постановлением определяется следующее содержание разделов.

Теоретический раздел ЭУМК содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины в объеме, установленном типовым учебным планом по специальности (направлению специальности).

Практический раздел ЭУМК содержит материалы для проведения лабораторных, практических, семинарских и иных учебных занятий и организовывается в соответствии с типовым учебным планом по специальности (направлению специальности, специализации) и (или) с учебным планом учреждения высшего образования по специальности (направлению специальности, специализации).

Раздел контроля знаний ЭУМК содержит материалы текущей и итоговой аттестации, иные материалы, позволяющие определить соответствие результатов учебной деятельности обучающихся требованиям образовательных стандартов высшего образования и учебно-программной документации образовательных программ высшего образования.

Вспомогательный раздел ЭУМК содержит элементы учебно-программной документации образовательной программы высшего образования,

программно-планирующей документации воспитания, учебно-методической документации, перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины.

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Дискурсивная практика» (английский язык)», разработанный на базе образовательного стандарта специальности, учебного плана МГЛУ по направлению специальности и учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-02 03 08 – 1 – «Иностранный язык (английский)», утвержденной ректором МГЛУ 21.09.2018 (рег. № УД 08-17/уч. – 11) полностью соответствует требованиям вышеуказанного постановления и предлагает следующее наполнение вышеуказанных разделов.

1. Практический раздел

Тематический план дисциплины «Дискурсивная практика (английский язык)» включает 3 модуля: «Социально-личностный дискурс», «Общественно-политический дискурс» и «Литературно-художественный дискурс», состоящих в общей сложности из 13 тем. Структура содержания ЭУМК носит модульный характер в соответствии с тематикой и типами изучаемых дискурсивных практик. Так, тематика модуля «Социально-личностный дискурс» включает следующие аспекты: «Язык в национальной культуре и межкультурном взаимодействии»; «Социально-личностные аспекты общей и лингвоспецифической культуры»; «Семья и семейные ценности»; «Идеалы, ценности и культурные традиции страны изучаемого языка»; «Экологическая культура». Модуль «Общественно-политический дискурс» изучает темы «Дискурсивные особенности средств массовой информации»; «Система образования Великобритании», «Языковое образование и массовая информация». Основой обучения в модулях 1 и 2 является ситуативно-тематический комплекс, вокруг которого организована работа студентов по овладению языковым материалом с учетом дискурсивных и национально-культурных особенностей его употребления в речи носителей английского языка. Модуль «Литературно-художественный дискурс» охватывает темы «Основные литературные жанры и типы рассказа»; «Сюжет рассказа»; «Формы презентации»; «Эмоциональный ключ произведения»; «Литературный символ»; «Функции названия рассказа».

Представленные в издании 54 публицистических текста и 20 художественных текстов для чтения и обсуждения с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, 8 видеофильмов с руководствами, 8 аудиофайлов с руководствами отражают тематическое наполнение и последовательность изучения курса.

2. Теоретический раздел

Данная дисциплина также закладывает основы филологического подхода к произведениям англоязычной художественной литературы. Объектом изучения в модуле «Литературно-художественный дискурс» служит краткая литературная форма (рассказ) в целях обучения студентов восприятию ком-

позиционных и стилистических особенностей литературно-художественного текста. Модуль содержит необходимый минимум теоретической информации и терминологии по всем указанным в учебном плане темам.

3. Раздел контроля знаний

Комплекс контрольно-измерительных материалов по дисциплине включает 15 текущих тестов, 7 тестов на повторение, 3 итоговых теста (в общей сложности более 1200 позиций) и предназначен для организации самостоятельной работы студентов и систематической самопроверки их знаний. Конкретизированы периодичность, содержание и формы промежуточного контроля, а также результаты обучения, которые должны быть достигнуты по итогам каждого семестра и по завершении изучения курса. Также конкретизируются объекты контроля и критерии оценки результатов обучения. Условия для самостоятельной работы студентов и развития у них навыков самоконтроля обеспечиваются наличием ключей. В структуре комплекса обучающие и проверочные методы контроля находятся в логической связи с содержанием учебного материала и представленными критериями оценки знаний. Реализация механизма оценки и самооценки предполагает систематизацию и обобщение знаний, закрепление умений и навыков; проверку уровня усвоения знаний и овладения компетенциями, заданными как планируемые результаты обучения.

4. Вспомогательный раздел

Система организационно-методических рекомендаций для оптимизации самостоятельной работы студента по дисциплине включает такие документы, как описание курса (Course Outline), развернутую пошаговую схему самостоятельной работы (Course Map) на протяжении 51 недели; списки активного вокабуляра и экзаменационных тем; анкету для самооценки студентами своих языковых умений, образец «дневника» студента; методические рекомендации для эффективного выполнения ряда форматов творческих заданий, а также рекомендации для подготовке к устному экзамену.

Согласно действующему учебному плану по направлению специальности 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)», учебная дисциплина «Дискурсивная практика (английский язык)» рассчитана на 412 часов, из которых при получении образования по заочной форме обучения 44 часа отводятся на аудиторные занятия и 368 часов – на самостоятельную работу. Преподавание дисциплины продолжается последовательно на протяжении трех семестров. ЭУМК обеспечит студентам широкий и постоянный доступ к учебно-методическим материалам и позволит оперативно вносить коррективы в учебный процесс. Кроме того, немаловажно, что наличие учебно-методического комплекта в электронном формате для доступа через Интернет и Интранет практически снимает проблему обеспеченности обучающихся полиграфическими носителями информации.

Данный электронный учебно-методический комплекс соответствует требованиям современного процесса языкового образования и, несомненно, будет способствовать индивидуализации процесса обучения и явится эффективным инструментом самодиагностики компетенций студента. Он может

стать существенным подспорьем в достижении основной цели курса – практическом овладении студентами английским языком как средством межличностного и профессионального общения, а также как средством социокультурного развития личности и формирования ценностных ориентаций через диалог культур родного и иностранного языков.

Э. С. Киселевская

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ТЕРМИНОПОЛЯ «СПОРТИВНЫЕ ТАНЦЫ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Терминология спортивных танцев представляет систему лексических единиц языка для специальных целей. Английская терминосистема претерпела существенные изменения в процессе развития терминопольа «Спортивные танцы», следовательно, является исторически обусловленной. Систему понятий танцевального спорта в целом можно рассматривать как терминополь, состоящее из множества микрополей, образующих иерархию. Два основных микрополя – «Стандарт» и «Латина» – выделяются на основе характеристик, присущих танцевальным движениям, таким как позиция и работа стоп, равнение, характер поворотов, наличие подъемов и снижений, характер противодвижения корпуса, наличие свая, постановка корпуса, положение в паре. Общий признак 'движение' включает в себя субъекта движения, процесс и характеристики процесса движения.

Основные способы наполнения английской системы терминов «Спортивные танцы». Во-первых, из неспециальной лексики в сферу терминов попадают общеупотребительные лексические единицы литературного языка. Во-вторых, из специальной лексики в сферу терминов переходят элементы профессиональной лексики и заимствования из других языков. В-третьих, присутствуют интернационализмы и гибридо термины.

Англоязычная терминосистема использовала ресурсы английского, французского и испанского языков. Ее пополнение производилось несколькими способами: 1) пополнение терминопольа как включение общеупотребительных слов; 2) терминологизация; 3) искусственное первичное создание терминов в результате метафоризации; 4) заимствование терминов из других языков либо уже в качестве терминов, либо с одновременной терминологизацией.

Танцевальная терминология в английском языке представлена несколькими реалиями: 1) термины-слова (корневые, производные, сложные) (*allemande, botecita, strathspey*); 2) термины-словосочетания (*fish tail, corta jac*); 3) сокращения (*ftwk – footwork, CI Pos. – Closed Position, CCJV – counterclockwise*).

Наибольшее количество терминов составляют однокомпонентные (*corte, farol*) и двухкомпонентные единицы (*figure of eight, hook turn*), а также выделены трехсоставные (*double reverse spin*) и четырехсоставные (*quick natural spin turn*).

**ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОПРОСИТЕЛЬНОГО
ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ЭПИЗОДЕ ОБЩЕНИЯ «ПРОСЬБА»**

В нашем исследовании были проанализированы коммуникативные тактики с вопросительными предложениями в эпизоде общения «Просьба», используемые коммуникантами на этапе постановки цели деятельности.

Материалом исследования послужили полученные методом сплошной выборки из художественной англоязычной прозы 20 эпизодов общения (диалогов), в которых инициатор общения обращается с просьбой к адресату.

В эпизодах общения данного типа Инициатор общения просит Адресата что-то сделать, следовательно, генеральным речевым актом Инициатора выступает директивный речевой акт реквестив. В большинстве случаев Инициатор имеет равный или более низкий социальный статус, чем Адресат, либо его ситуативный статус ниже, несмотря на более высокую ролевую позицию. Обобщенный сценарий эпизодов общения «Просьба» представлен в таблице.

**Сценарий эпизодов общения «Просьба»
(РА – речевой акт, ГРА – генеральный речевой акт)**

Инициатор общения	Адресат
Подэтап фатического общения РА метакоммуникативы (открывают общение)	РА метакоммуникативы
Этап мотивации Адресата РА квеситив РА констатив ГРА реквестив	РА квеситивы РА констативы РА квеситивы ГРА констатив (согласие) ГРА констатив (отказ)
Этап дополнительной мотивации (убеждение, уговоры) РА экспрессивы РА промисивы РА констативы	РА квеситивы РА экспрессивы повторный ГРА констатив (согласие/отказ)
Подэтап фатического общения РА метакоммуникативы (закрывают общение)	РА метакоммуникативы

Вопросительные предложения изучаются нами в составе больших единиц диалога – в коммуникативных ролях Инициатора общения и Адресата. Мы считаем, вслед за Д. Г. Богушевичем и М. К. Ветошкиной, что в процессе общения для реализации своей цели каждый коммуникант выстраивает для себя матрицу собеседника и выбирает по ходу развертывания диалога те «мишени» (параметры-характеристики собеседника), на которые необходимо воздействовать посредством определенного набора коммуникативных тактик.

В структуре коммуникативной роли каждого из участников общения мишени воздействия располагаются: до осуществления генерального речевого акта (главной цели общения на данном этапе), после генерального речевого акта, а также выделяются ведущие мишени, на которые направлен сам генеральный речевой акт.

В ходе проведенного анализа были получены следующие выводы. Вопросительные предложения в коммуникативной роли Инициатора могут оформлять коммуникативные тактики на всех этапах просьбы. На этапе до генерального речевого акта используются следующие тактики: 1) проверяющие условия успешности предстоящего реквестива, а для этого выясняется значение параметра отношения Адресата к выполнению действия и к самому Инициатору (*Mr. Hastings, you're honest. I can trust you?*, *"Say, Tuppence," he began, "will you do me a good turn?"*, *Are you interested?*), 2) Инициатор может заполнять свой параметр знания об Адресате, прежде чем решится обратиться с просьбой к нему (*Are you patriotic?*, *Are you Tom's mom?*).

Для английского языка характерно оформление генеральных речевых актов-просьб с помощью вопросительных предложений. Инициатор может воздействовать на параметр выполнения действия (*Could you help me?*) или же на параметр отношения Адресата к выполнению действия, что является более вежливым, чем прямое воздействие (*Would you be able to come over this afternoon, Sadie? I really need to talk to someone*).

На этапе после генерального речевого акта тактики Инициатора направлены на следующие параметры: 1) параметр отношения Адресата к Инициатору (*But would you help me if you could?*, *Do you believe me?*); 2) параметр отношения Адресата к выполнению действия (*Have you got the nerve to go through with it?*); 3) периодически используются регулятивы, направленные на проверку понимания (*You get me?*, *Is that clear?*); 4) в случае отказа Адресата, Инициатор может попытаться мотивировать Адресата, стремясь повлиять на его отношение к себе или третьему лицу (*Would't you do anything to help another girl?*); 5) Инициатор также пытается заполнить свой параметр знания о причинах отказа (*Why not? What's the matter with you, kid?*) или о других вещах (*You must know something about her?*); 6) в случаях просьбы об услуге могут возникнуть организационные вопросы (*What do I have to sign?*).

В коммуникативной роли Адресата вопросы до генерального речевого акта используются как запросы информации (заполнение параметра знания Адресата) о цели деятельности (*What do you want to see me about?*), об инициаторе деятельности (*Who is this?*), о предстоящей деятельности (*What kind of job?*), об отношении к сообщаемой информации (*Are you serious?*).

Генеральный речевой акт Адресата выражается преимущественно риторическим вопросом – например, согласие на предложение Инициатора (*What can we lose?*) – тактика в котором направлена на демонстрацию своего отношения к выполнению действия – одобрение/неодобрение.

После генерального речевого акта Адресат использовал вопросы в коммуникативных тактиках 1) запросов информации о действиях (*In here?*), о времени действий (*Will it take long?*) (идет заполнение параметра знания

Адресата); 2) при передаче эмоциональных реакций Адресата, как например, удивления-догадки (*Movies?*); 3) Адресат может пожелать проверить отношение Инициатора к результату деятельности (*Why is it so important for you?*); 4) а также проверить его отношение к выполнению действия Адресатом (*Why do you think I should do it?*).

Примечательно, что в тех ситуациях, когда речевое воздействие было направлено не на заполнение собственного параметра знания одного из коммуникантов, в вопросительных предложениях возникали дополнительные (вторичные) значения.

Е. Н. Радион, Ю. В. Хмельницкая

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН НА 3 КУРСЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Междисциплинарный подход в современном образовательном процессе позволяет студентам комплексно овладевать профессиональными навыками и умениями и осознанно подходить к их использованию в дальнейшей профессиональной деятельности. Умение применять знания, полученные в ходе изучения одной дисциплины, в предметной сфере другой дисциплины является не только подтверждением целостности полученных познаний, но и важной составляющей профессиональной компетентности.

Одной из актуальных педагогических задач является реализация междисциплинарных связей, которые способствуют систематизации учебного процесса и профессиональной подготовки специалистов, развитию новых приемов и методов преподавания.

Зачастую разобщенность работы преподавателей, работающих по разным направлениям, приводит к тому, что взаимосвязь даже между близкими дисциплинами нарушается или отсутствует вовсе, что никак не способствует целостности восприятия студентами учебного процесса и качеству профессиональной подготовки.

Дисциплины «Функциональная грамматика» и «Социокультурные основы речевого общения» (далее СОРО), изучаемые на 3 курсе МГЛУ в рамках специальности «Современные иностранные языки (преподавание)», являются частью единой системы профессионального языкового образования и ставят перед собой общую цель: сформировать у будущего специалиста систему языковых и социокультурных знаний для эффективной коммуникации и решения профессиональных задач. При этом «Функциональная грамматика» фокусируется на практическом использовании широкого спектра грамматических средств передачи значений, а СОРО делает упор на знаниях о социальных и культурных аспектах речевого взаимодействия.

Несмотря на общую профессиональную ориентированность и фактически схожие практические цели, изучение данных дисциплин зачастую сводится к узким задачам, решаемым в пределах каждого занятия, а глобальные

цели профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов сводятся к менее возвышенной, зато более конкретной студенческой цели – успешно сдать экзамен по предмету.

Джон Локк говорил о том, что в процессе обучения один предмет должен наполняться элементами другого. Именно такое взаимное обогащение различных дисциплин может стать ключевым в создании более целостного и универсального подхода к профессиональной подготовке.

В целях реализации более тесного междисциплинарного «сотрудничества» между «Функциональной грамматикой» и СОРО мы предлагаем обогащать параллельно изучаемые темы упражнениями, содержащими задания из другой дисциплины.

Практически данное предложение может быть реализовано следующим образом:

1) разнообразить корпус упражнений на перевод по «Функциональной грамматике» активными лексическими единицами из СОРО;

2) добавить в послетекстовые вопросы по СОРО задания на комментарии грамматических явлений.

В частности, в начале второго семестра большое количество аудиторных занятий по СОРО предназначено для темы «Экологические проблемы». Студенты читают тексты, посвященные проблемам загрязнения окружающей среды, климатическим изменениям, энергетическому кризису, альтернативным источникам энергии, экологическим проблемам в Беларуси и в мире, готовят творческие проекты, участвуют в дебатах и выступают с докладами. При этом они должны усвоить широкий спектр лексических единиц, для того чтобы обсуждать проблемы экологии на продвинутом уровне.

Параллельно в рамках дисциплины «Функциональная грамматика» студенты изучают синтаксическую функцию «сказуемое» и комплементарность глагола. На занятиях рассматривается семантическая классификация глаголов и зависящие от нее грамматические характеристики глаголов-предикатов (переходность/непереходность, сочетаемость с другими элементами в предложении), способы выражения и типы компонентов, объектная комплементария.

Для тренировки и закрепления полученных знаний студентам обычно предлагаются задания на перевод с русского языка на английский, в которых нужно правильно употребить изучаемое грамматическое явление. Так, от студентов требуется правильно перевести предложения, содержащие ряд фразеологических сочетаний с использованием глаголов *take, do, have, take, give, go*. Если заменить традиционные бесконтекстные предложения на перевод *Вам пора принимать решение* или *Мне было тяжело сделать выбор* на предложения в русле экологической тематики, опирающиеся на обязательную лексику из параллельной дисциплины, можно не просто активизировать словарные единицы, но и помочь студентам осознать комплексность учебного процесса и взаимосвязь грамматики и лексики.

Например, можно предложить следующие предложения на перевод с русского на английский язык по теме «Однопереходные глаголы. Комплемент к глаголу-предикату» (в частности, сочетания с глаголами *take, do, have, take, give*) на базе темы «Экологические проблемы».

1. Европейские страны приняли решение снизить выбросы углекислого газа в атмосферу на 20 %.
2. Человечество должно сделать все возможное, чтобы решить проблему разрушения озонового слоя.
3. Молодежные экологические организации предпринимают решительные действия, направленные на защиту редких видов растений и животных.
4. Изменение климата имеет разрушительный эффект на экологию планеты.
5. Мы должны повышать экологическую сознательность, поскольку даже маленький вклад каждого человека имеет значение.
6. В последнее время дорожное движение в больших городах стало настолько затрудненным, а транспорт делает так много шума, что можно говорить о таком явлении, как шумовое загрязнение.
7. Европейский совет подготовил доклад, предупреждающий о том, что глобальное потепление разрушает способность земли поддерживать жизнь.
8. Мы сделали успехи в изменении нашего образа жизни и привычек, перестав пользоваться пластиковыми пакетами и одноразовой посудой.
9. После аварии на ЧАЭС европейские страны составили план поэтапного вывода ядерных электростанций из эксплуатации.
10. Во всем мире люди предпринимают усилия, чтобы снизить потребление горючих полезных ископаемых и перейти на альтернативные источники энергии.

С другой стороны, «сотрудничество» дисциплин должно быть взаимным, поэтому следует также использовать элементы грамматического анализа на занятиях СОРО. Например, в текстах на экологическую тематику предлагается подчеркивать актуальные грамматические явления и снабжать их заданиями на определение типа глагола-предиката и его комплементации.

Задание *Comment on the types of verbs in the following sentences* или *Point out the complement and define its kind* может быть использовано в качестве дополнительного ресурса на занятиях СОРО, чтобы привлечь внимание студентов к принципу целостности в изучении иностранного языка. Приведем примеры предложений из текстов по СОРО:

1. Current environmental problems make us vulnerable to adversities and catastrophes.
2. Global warming causes melting of polar ice caps, rise in sea levels.
3. Developed countries are notorious for producing an excessive amount of waste.
4. Deforestation simply means clearing of green cover and making that land available for residential, industrial or commercial purpose.
5. Clean drinking water is becoming more and more valuable.

Таким образом, междисциплинарный подход в изучении языковых дисциплин помогает студентам применять полученные знания не только в рамках одной дисциплины, но и в информационном поле других дисциплин, что дает больше возможностей для комплексной тренировки и закрепления полученных знаний.

Н. С. Сычевская

КОРОТКИЙ НАРРАТИВ КАК СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Проведенный анализ текстов англоязычных политических выступлений и религиозных проповедей позволил выявить определенный набор содержа-

тельных компонентов для каждого жанра. В данном сообщении мы представим две суперструктурные схемы: политического выступления и религиозной проповеди.

Составными элементами суперструктурных схем являются содержательные компоненты. Обе схемы имеют иерархический характер: составляющие их компоненты распределены по трем уровням. Соответственно занимаемой в схеме позиции компоненты можно разделить на несколько типов. Суперкомпонент (*главный эпизод*) занимает верхнюю позицию в иерархии, поскольку он выражает основное содержание текста. Узловые компоненты (*проблема, аргументативный блок*) занимают позиции на втором уровне и «возглавляют» достаточно разветвленные субструктуры, образованные компонентами низших уровней. Оставшиеся компоненты являются простыми, или терминальными, так как они занимают конечные позиции схемы.

В результате проведенного анализа было установлено, что к компонентам, которые присутствуют во всех исследованных политических выступлениях, относятся: во вводной части – *интродукция*; в основной части – *главный эпизод (главное политическое событие), эпизод-иллюстрация, событие, проблема, оценка проблемы, аргументативный блок*; в заключительной части – *выводы*. Выявлены также компоненты, которые являются факультативными для текстов политических выступлений, но тем не менее присутствуют в значительном их количестве: во вводной части – *заголовок* (присутствует в 90 % речей); в основной части – *оценка главного эпизода* (22 %), *истоки проблемы* (34 %), *оценка тезиса* (38 %), *постановка проблемы* (36 %), *фон* (46 %), *антитезис* (34 %), *контраргумент* (23 %); в заключительной части – *обещания* (50 %), *воззвания* (40 %).

Для текстов религиозных проповедей выявлена сходная суперструктура. Здесь обязательными компонентами являются: во вводной части – *цитата из Библии, интродукция*; в основной части – *главный эпизод (объяснение цитаты), проблема, аргументативный блок, эпизод-иллюстрация*; в заключительной части – *нравоучения, наставления*. Факультативными компонентами являются: во вводной части – *заголовок* (84 %); в основной части – *истоки проблемы* (24 %), *оценка проблемы* (50 %), *постановка проблемы* (24 %), *антитезис* (24 %), *оценка тезиса* (20 %); в заключительной части – *выводы* (46 %).

Эпизод-иллюстрация представляет собой повествовательный и событийный текст, непосредственно связанный с контекстом общей темы выступления или конкретным аргументом, т.е. выступает в речи как краткий нарратив. Эпизод-иллюстрация является облигаторным элементом в обоих жанрах. Ораторы используют этот компонент для придания речи большей убедительности, пафоса, для создания эффекта сближения с аудиторией (например, эпизоды из серии «случай из жизни»). Размер данного компонента варьируется от 2–3 предложений до 15–20 в зависимости от интенций оратора. Чаще всего этот компонент используется в аргументативном блоке как один из способов доказательства, апеллирующий, в основном к сфере

эмоционального. Оратор включает в аргумент эпизод-иллюстрацию, чтобы усилить приводимые доводы, сделать их менее формальными и близкими к реальности. Как элемент аргументации короткий нарратив представляет собой косвенный аргумент-рассуждение на основе *примера* и встречается одинаково часто и в проповеди, и в политическом выступлении.

Следует отметить, что частота использования рассматриваемого компонента зависит от национальной принадлежности оратора: политические деятели США гораздо чаще прибегают к его использованию (около 90 % речей ораторов-американцев содержат эпизод-иллюстрацию, но только 60 % речей политиков Великобритании включают этот компонент). Проповедники часто (в 40 %) помещают довольно пространственный эпизод-иллюстрацию в интродукцию, чтобы максимально приблизить библейскую цитату к реальной жизни.

Содержание эпизода-иллюстрации зависит как от интенции оратора, так и от аудитории. Например, выступая перед ветеранами войны, Альберт Гор включает в свою речь возвышенное описание образа ветерана, а Билл Бредли, произнося речь в Кристал Сити, делает краткий экскурс в историю этого города.

Наличие эпизода-иллюстрации как в текстах политических выступлений, так и в текстах проповедей можно рассматривать в качестве одного из факторов, сближающих эти два жанра. Этот терминальный компонент имеет сходные цели и находится в одних и тех же узловых компонентах суперструктуры (в аргументативном блоке и в проблеме). Основное назначение этого компонента в обоих жанрах – сделать более убедительной и реалистичной аргументацию, один из узловых суперструктурных компонентов речи. Кроме того, как политики, так и проповедники включают эпизод-иллюстрацию в *интродукцию* для установления контакта с аудиторией или для опосредованного представления темы речи.

Таким образом, как содержание главного эпизода, так и содержание эпизода-иллюстрации отличается в текстах двух жанров, тем не менее их наличие и роль, которую они выполняют, говорит об общности жанров политического выступления и религиозной проповеди.

Круглый стол «ОТ ГРАЖДАНИНА СТРАНЫ К ГРАЖДАНИНУ МИРА»

А. И. Голощевич

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ИНТЕРНЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Важной характерной особенностью подростка является выраженное стремление к самостоятельности, стремлению индивида получить значимый для него социальный статус, с помощью которого он сможет занять достойное положение среди сверстников, стремление показать свою «взрослость». В подростковом возрасте происходит отстаивание своих взглядов и суждений. Подросток добивается того, чтобы взрослые учитывали его мнение. Он считает себя достаточно самостоятельным и взрослым человеком, хочет иметь одинаковые с ними права.

Сегодня Интернет предоставляет современному подростку много возможностей: поиск любой информации, общение, развлечения в интернет-пространстве и т.п. Киберпространство постоянно расширяется. Оно увеличивает интеллектуальные и эмоциональные ресурсы человека, его познавательные, творческие и коммуникативные возможности. Все это приводит к подавлению сферы межличностного взаимодействия, ограничиваются реальные социальные контакты. Интернет оказывает влияние на интеллектуальные способности, способности к деятельности.

Подростки могут столкнуться с информационной неразборчивостью, а также информационным перегрузом, что повлияет на эффективное обучение и понимание. В настоящее время главной проблемой является интернет-зависимость. В последние годы она приобрела поистине впечатляющий размах. Являясь неисчерпаемым источником информации, Интернет привлекает детей возможностью узнать, увидеть, найти все что угодно.

Интернет-зависимость включает в себя чрезмерное пребывание за компьютером в ущерб всему остальному, трудности в установлении и поддержании межличностных отношений, повышенная конфликтность из-за увлечения Интернетом. Говоря о подростках, в некоторых случаях, можно сказать о наличии психологических сложностей, зависимостей. И у каждой проблемы есть свои причины. Они могут проявляться в проблемных отношениях в семье, в трудностях с учебой, и подросток начинает пропадать в более совершенной виртуальной жизни.

Подростковый возраст – это период, когда бурно протекающие физиологические и психологические изменения, смена социальной сферы и социальных требований к подрастающей личности часто провоцируют различные отклонения в поведении, эмоциональные и нервно-психологические нарушения.

Вместе с тем опыт информатизации человечества оборачивается для него новыми угрозами. Прежде всего, существуют такие опасности, как виртуализация и обесценивание знаний, манипуляция сознанием, превращение человека в ненасытного потребителя информации, а всего социума и сферы образования в глобальный рынок информационных услуг.

Огромную роль в социализации старшеклассников играет Интернет, предоставляя безграничные возможности поиска информации, общения. Однако нельзя не отметить следующий факт: 36 % родителей причиняет беспокойство повышенное внимание, которое уделяют компьютеру их дети. А с детьми старшего школьного возраста, если уж и стала такая проблема, нужно разбираться более глубоко. Часто старшеклассники уходят в виртуальную жизнь из-за проблем в реальной жизни, в основном это проблемы психологического характера. В виртуальности ребенок ищет и обретает то, что не может по каким-то причинам получить в реальном мире. К негативным последствиям интенсивного использования Интернета относят также наличие практически бесконтрольного доступа к огромному числу материалов, носящих антиобщественный, антигуманный характер. В процессе общения через компьютерные сети дети могут стать, а зачастую становятся, жертвами лиц, использующих эту среду в своих личных, корыстных или преступных целях, а также лиц, обладающих психопатическими наклонностями.

Исследование, проведенное психологом А. Б. Викентьевой, показало, что распространенность интернет-зависимости сходна с распространенностью патологической азартности и составляет от 1 до 5 % пользователей Интернета. Основную опасность для больных информационной зависимостью представляет стресс, вызванный избыточностью данных. Зависимость от Интернета или от информации может сказываться на состоянии человека не менее пагубно, чем любое другое заболевание. Последствия могут быть самые различные: проблемы во взаимоотношениях с окружающими, академическая неуспеваемость. В отличие от алкоголя и наркотиков, информационная зависимость не чревата деструктивными последствиями для организма, однако социальные и профессиональные проблемы могут возникать не менее серьезные.

В частности, Т. Бокарев, занимающийся изучением игрологии (или людологии – науки, посвященной играм и их влиянию на общество), признает, что компьютерные игры оказывают негативное влияние на игроков и вызывают зависимость, возникающую из-за сильного воздействия на органы чувств человека. Т. Бокарев также отметил, что в современных компьютерных играх слишком много жестокости, которая может травмировать детскую психику. У игроков возникает протест против реального мира, который, в отличие от виртуального, не позволяет им полностью воплотить свое желание. Вылечить игроманию можно, но для этого потребуется помощь профессионального психолога.

Подростки являются наиболее активными пользователями и создателями электронной информации. От освоения компьютерных игр различного

характера до анализа данных в информационных сетевых ресурсах. И часто они не задумываются о возможных негативных последствиях своей информационной деятельности

Ученые из Brigham Young University провели исследование, в котором установили, что рост популярности виртуальных развлечений способствует резкому падению качества отношений и частоты общения с родителями и ровесниками. Молодые люди тратят свободное время не на важные социальные контакты, а на компьютерное хобби, из-за чего снижается доверие к семье и меньше внимания обращается на поддержку друзей и любовь близкого человека, констатируют психологи. Уже известны случаи в США и в Европе, когда под воздействием компьютерных игр и развращающей информации в Интернете старшеклассники, придя в школу, расстреливали своих одноклассников, а потом убивали себя. Всем известен также случай в Японии, когда воздействие спецэффектов, примененных в мультфильме «Покемон», привело к самоубийствам детей.

Анализ литературы свидетельствует о том, что познавательный интерес старшеклассников в основном распространяется на игровую и развлекательную области. У них отсутствует какое-либо желание овладеть способами поиска, передачи, преобразования и хранения информации. В результате этого у старшеклассников пропадает желание овладеть информационной культурой как личностным качеством. Это связано со слабым процессом информатизации образования, а также с тем, что потенциал компьютерной среды используется довольно слабо. А именно возможность электронных библиотек, компьютерных программ, которые работают в режиме обучения, тренировки и контроля.

Стоит подчеркнуть, что современное образование должно быть направлено не просто на повышение уровня образованности человека, а на формирование иного образа и способа мышления, типа интеллекта, которое приспособлено к быстро меняющимся социальным и информационным реалиям окружающего мира.

Старшему школьнику, как будущему специалисту, которому предстоит жить в информационном обществе, следует овладеть необходимой информацией и приемами программирования. Но, в первую очередь, ему необходимо научиться рационально использовать информацию и информационные технологии для поддержания своего творческого и интеллектуального потенциала. Он должен эффективно применять полученные знания для принятия важных и ответственных решений.

Круглый стол «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Л. В. Брацун

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН-УРОКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В XXI веке появилось множество способов усовершенствовать процесс образования. Сегодня обучение через Интернет является одним из эффективных, интересных и удобных способов организации учебного процесса. В условиях невозможности посещать учебное учреждение онлайн-обучение позволяет учащимся не прерывать учебный процесс и проходить необходимый материал школьной программы.

Существует множество специализированных платформ для онлайн-обучения, но хотелось бы обратить внимание, что онлайн-обучение можно организовать и с помощью самых распространенных программ, например, Skype. Skype – это бесплатное программное обеспечение, поддерживающее текстовую, голосовую и видеосвязь через Интернет между компьютерами. Основные функции Skype включают: видеозвонки абонентов; групповую видеосвязь; обмен сообщениями; видео- и голосовую почту; демонстрацию экрана с закадровым голосовым сопровождением.

Для организации онлайн-занятий специально подобраны материалы в виде презентаций, тестовых заданий, аудиофайлов, видеофрагментов. Для того, чтобы продемонстрировать учащемуся презентацию, содержащую схемы или/и материалы по введению, объяснению и задания на закрепление нового грамматического или лексического материала, необходимо выбрать функцию «Демонстрация экрана» и учащийся видит на своем мониторе ту же информацию, которая находится на экране учителя.

Для онлайн-занятий можно использовать различные виды электронных средств обучения:

- демонстрационные программные средства, которые обеспечивают наглядное представление учебного материала, визуализацию изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между ними;
- обучающие программные средства, которые позволяют достичь необходимый уровень усвоения учебного материала;
- программные средства – тренажеры, которые гарантируют отработку навыков и умений учащихся, с помощью которых учащиеся осуществляют самоподготовку и используют при повторении или закреплении учебного материала;
- контролирующие программные средства – программы, предназначенные для контроля уровня овладения учебным материалом.

При организации онлайн-обучения используются «Лексико-грамматический практикум», «Magic Vox», электронные средства обучения победителей республиканского конкурса «Компьютер. Образование. Интернет», электронные приложения к британским учебникам и свои собственные.

Они позволяют сократить временные затраты при подготовке к уроку, воздействовать на разные каналы восприятия и обработки информации, и при грамотном использовании электронных средств обучения качество и результативность образовательного процесса повышается.

При организации онлайн-занятий приложение Listening, состоящее из преимущественно аутентичных материалов, способствует развитию умений понимания и восприятия иноязычной речи учащихся на слух. Материалы представлены по основным разговорным темам учебной программы по иностранному языку. Целевая аудитория – учащиеся 9–11 классов – самостоятельно прослушивают материалы из сборников экзаменационных материалов, национальных и британских учебных пособий. Вопросы предъявляются до прослушивания, после этого учащийся отвечает на вопросы, которые направлены на определение степени понимания прослушанного текста: адекватное понимание текста в целом, определение его главной идеи и вычленение деталей. Для прослушивания используются следующие типы аудиотекстов: рассказ, фрагмент радиопередачи, прогноз погоды, программа новостей, спортивная сводка, объявление по радио, телевидению, в аэропорту, на вокзале, в общественном транспорте, диалог, интервью, репортаж, информационная реклама, инструкция-объяснение.

Для подготовки учащихся к централизованному тестированию применяется САТ, которое является демонстрационным программным средством и позволяет показывать схемы, таблицы, опоры, а также выполнять тренировочные упражнения под руководством учителя. Для повторения и закрепления пройденного материала, а также для самоподготовки учащиеся используют тренажер «Лексико-грамматический практикум».

При организации учебных занятий используются электронные средства обучения, которые созданы с помощью программы AutoPlay Media Studio и являются дополнением к национальным учебно-методическим комплексам. Они содержат опорные схемы, функционально-смысловые таблицы, ментальные карты, картинки, задания, ситуации для развития умений говорения. Для развития умения восприятия и понимания речи на слух включены аудиофайлы и задания к ним. Для совершенствования лексических и грамматических навыков включены презентации, задания, созданные в Power Point и тесты, созданные в программе Hot Potatoes.

Использование электронных средств обучения при организации онлайн-занятий позволяет повысить эффективность использования наглядного материала; расширить использование активных методов обучения; разнообразить содержание учебного материала, формы его подачи, сократить временные затраты при подготовке к занятию, а в целом, повысить качество обучения.

В. Г. Бричикова

ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА И МЕХАНИЗМ КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Общение – это такой социальный процесс, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, способами деятельности, воплощаемыми в мате-

риальную и духовную культуру. Мы понимаем общение как процесс, в котором осуществляется рациональное и эмоциональное взаимодействие людей, выявляются и формируются общность их мыслей, взглядов, сплоченность и солидарность, характерные для коллектива, формируется образ жизни.

Общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором его развития, условием формирования его психических свойств. Общение со взрослыми является одним из главных факторов приобщения ребенка к общественно-историческому опыту человечества, важнейшим условием правильного воспитания. Трудно не согласиться с К. Марксом, который определил общение как «обработку людей людьми». Можно отметить, что если между обучающимся и учителем устанавливаются отношения доверия, взаимной симпатии и т.п., то воспитательное воздействие осуществляется эффективнее и быстрее. С другой стороны, если отношения негативные, ни о каком воспитательном воздействии не может быть и речи.

В этой связи наша точка зрения опирается на понимание общения как такой практической активности субъекта, которая направлена на других субъектов, но не превращает их в объекты, а наоборот, ориентируется на них как на субъектов, видит в них себе подобного, себе равного. Иначе говоря, предполагаются субъектно-субъектные отношения. Вспомним в связи с этим, что педагогика сотрудничества требует, чтобы учащийся был не объектом обучения, а субъектом учения, чтобы он не «подвергался обучению», а мотивированно и осознанно учился, а учитель выступал как речевой партнер и как помощник.

Если субъектно-объектные отношения являются отношениями субординации, где поведение обусловлено статусом коммуникантов («я – учитель, а ты – ученик»), что до сих пор часто наблюдается в школе), а не их межличностными отношениями, то субъектно-субъектные отношения – это отношения координации, сотрудничества.

Учитывая все выше сказанное, мы можем определить общение как способ поддержания жизнедеятельности индивидуальности в социуме. То же самое, в принципе, должно происходить и в процессе образования.

Даже столь краткая характеристика общения позволяет подтвердить тезис о том, что оно 1) является каналом познания, 2) служит средством развития, 3) является инструментом воспитания, 4) является адекватной средой обучения.

Многолетний опыт работы убедил меня в том, что так просто проблему общения с обучающимися не решишь. Нужны какие-то обходные пути, многосторонняя подготовка, ибо эта проблема многогранна, и вообще заслуживает самостоятельного исследования. Одно понятно, что вопросы общения включают исследования взаимопонимания. Из чего же складывается взаимопонимание? Проанализируем следующие аспекты, которые влияют на взаимопонимание.

В о - п е р в ы х, это социологический аспект: имеется в виду осознание общности, приобщенности всех ко всем.

Во-вторых, это социокультурный аспект, когда каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта, на чем и основано его речевое и неречевое поведение.

В-третьих, это аксиологический, ценностный аспект, ибо только осознание и понимание ценности человека с которым мы общаемся, обеспечивает взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, а не на так называемой толерантности. Только взаимопонимание, основанное на признании чужих ценностей, на признании у других прав на эти ценности, на уважении к этим ценностям, может и должно быть желанной целью.

В-четвертых, это психологический аспект. Взаимопонимание всегда ведет к сотрудничеству, к совместной деятельности, что возможно лишь при условиях, когда а) предмет общения становится личностно значимым для обоих собеседников, б) проявляются отношения сопереживания, эмпатии и т.п., в) оба участника общения принимают ситуацию и понимают ее. Общение как таковое всегда ведет к координации, к кооперации, к сотрудничеству, к совместной деятельности, к согласию, хотя позиции и мнения, могут быть разными.

Следует отметить, что взаимность возможна лишь при условии доброй воли, желания и способностей обеих сторон. То же самое и во взаимопонимании: оно возможно, когда и тот и другой собеседник понимает друг друга.

Так какое общение нам нужно? Ответим кратко. Настоящее, полноценное, личностное. Мы исходим из того, что рассматриваем общение как самостоятельный вид деятельности. Как любой самостоятельный вид деятельности общение обладает определенными характеристиками, которые мы описали выше. Понимание этих характеристик учителем – единственная основа того, что он будет стремиться стать настоящим речевым партнером.

Принципиально важно понять, что продуктом общения является не высказывание (оно продукт одного говорящего) и не всяких два высказывания обоих собеседников, ибо не любая пара реплик есть общение. Чтобы произошло общение, должна иметь место интерпретация информации. Почему же так называемое учебное общение часто не является истинным общением? Прежде всего, в таком общении отсутствуют взаимоотношения между учителем и учащимися. Их общение – это общение учителя и ученика, которые волею обстоятельств играют роль учителя и ученика, не давая проявиться индивидуальности. Они видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнеры неинтересны друг другу. Поскольку между учителем и учащимися нет отношений взаимной заинтересованности, нет и цели общения. Мотива общения не возникает, поскольку не возникает потребности в общении. Не функционируют способы общения (интерактивный, перцептивный, информационный).

В коммуникативном образовательном процессе моделируются истинные параметры общения (и предмет, и цель, и продукт), что способствует изменению наблюдаемой ныне в классах картины. Если сказать проще, то надо смоделировать все функции общения, когда оно:

- 1) является каналом познания;

- 2) служит средством развития;
- 3) является инструментом воспитания;
- 4) является адекватной средой учения.

Василий Александрович Сухомлинский говорил, что лучший учитель тот, кто забывает о том, что он учитель. Глубокий, мудрый смысл этих слов раскрывается на уроках иностранного языка. Стоит только учителю отбросить менторский тон, проявить подлинный интерес к ученикам и их словам, забыть, что он находится, так сказать, «наверху», встать рядом, как тотчас же ученики откликнутся, уловят искреннее расположение, искреннюю заинтересованность в общении, т.е. станут речевыми партнерами. Перефразируя известную поговорку, можно с полным правом утверждать: хочешь иметь речевого партнера – будь им! Или точнее – учись, чтобы стать им.

М. Г. Гец

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Одной из современных научных тенденций представляется аксиологическое направление исследований в области культуры, лингвистики, дискурсологии, педагогики, лингводидактики. В. И. Карасик является одним из основоположников аксиологической лингвистики. Она опирается на семантическую модель Г. Фреге, которая способствует достижению существенного прироста знания посредством связывания выражений или знаков, имеющих разный смысл, с одним и тем же предметом. При этом связь смыслов этих знаков с самим предметом не является очевидной. В процессе изучения языка и культуры предложенная модель позволяет изучать смысловые контексты существования и деятельности человека, его поступков. В экстенциональных контекстах различия в смысле знаков не играют роли. Знаки могут заменяться другими, если они обозначают один и тот же предмет. В интенциональных контекстах необходимо учитывать роль смысла. Через изучение смыслов как объективного материала мы связываем разные эпохи и страны. Данная семантическая концепция рассматривает текстовый материал объективно, абстрагируясь от произвольных индивидуальных смыслов и переживаний.

Аксиология образования проявляется в том числе в консолидации исследований научного педагогического сообщества по разработке концептосферы аксиологии языкового и лингвистического образования, включая ценностную картину мира и отдельных стран, национально-культурные ценности общества, например, белорусского и стран изучаемого языка, ценности современного лингвообразования, ценностные и мотивационные аспекты подготовки учителя/преподавателя будущего, аксиологическую составляющую профессиональной подготовки в эпоху цифровизации.

Аксиологический подход к отбору содержания образования реализуется через аксиологические стратегии подготовки учителя/преподавателя иностранного языка. Они представляют ценностные доминанты профессиональной деятельности на всех уровнях языкового и лингвистического

образования. Аксиологические стратегии способствуют обновлению и пересмотру профессионального профиля специалиста, способного осваивать культурные коды, понимать культурную информацию, в том числе имплицитную, воспринимать и выражать коммуникативные смыслы, выявлять особенности репрезентации культурных концептов в терминосистемах, в этно-, социо-, культурно маркированной лексике. Данные стратегии актуализируются в формировании социально-ответственного гражданина своей страны средствами иностранного языка, в создании им условий для собственного развития.

Аксиологический, или ценностный, подход в изучении языков и культур ориентирует на фундаментальный набор ценностей, как абсолютных и общечеловеческих, так и личных, включающих признание самоценности родной культуры. Аксиологические векторы общения распространяются, в том числе на виртуальную коммуникацию, и проявляются, например, в необходимости защиты коммуникативного пространства.

Данный подход в языковом и лингвистическом образовании нацелен на научное осмысление культурных ценностей как ядра межкультурного общения, лежащих в основе ценностных ориентаций субъектов диалога культур. Лингвистический анализ процесса появления единого коммуникативно-аксиологического поля как основы для взаимопонимания обеспечивает знание фактов, традиций, прежде всего, собственной культуры, приобретение опыта эмоционально-чувственных отношений к культурным ценностям, реалиям, нормам, правилам, ожиданиям и овладение речеповеденческими стратегиями и тактиками.

Педагогический дискурс рассматривается нами как ценностный смысловой компонент языкового и лингвистического образования. Содержание педагогического дискурса представляется аксиологической категорией педагогической деятельности.

Важное контактоустанавливающее значение имеет форма педагогического дискурса, позволяющая определить его основные жанры. К речевым этикетным жанрам в педагогическом дискурсе относим приветствие, установление контакта/обращение, похвалу (одобрение), благодарность, извинение, просьбу, прощание. Профессиональное владение этикетными речевыми жанрами учителями и преподавателями может и должно быть объектом самооценки и оценки другими участниками образовательного процесса. В силу того, что эти жанры обладают контактоустанавливающими механизмами, они способствуют появлению единого для субъектов межкультурного общения коммуникативно-аксиологического поля.

Определенным заблуждением является избыточное использование вопроса как стратегии или жанра педагогического дискурса. Опыт показывает, что в самом вопросе ослаблена контактоустанавливающая и мотивирующая общение функции. Вопрос не может быть односторонним жанром, т.е. использоваться только учителем/преподавателем. Вопрос должен иметь разные формы и выполнять разнообразные функции. Самостоятельная постановка вопросов обучающимися, причем разного возраста, часто затруднена или ограничена.

Наряду с этикетным педагогическим общением и вопросами высокочастотными являются жанры объяснения и замечания в педагогическом дискурсивном пространстве. Исследователи выделяют однословные, двусловные педагогические замечания, развернутые реплики-замечания. Педагогическое замечание может также определяться как жанр непрямого общения. Textoобразующие признаки и жанровые составляющие этих видов педагогического дискурса обладают определенной спецификой: национально-культурной, фатической, модальности общения. Для создания единого коммуникативно-аксиологического поля субъектов требуется опознание, понимание, раскрытие и обобщение ценностных смыслов всех жанров и форм педагогического дискурса.

Специфика их функционирования проявляется в информативной, эмоциональной, реляционной, интенциональной сторонах педагогического дискурса. Информативные характеристики педагогического дискурса должны приближать учебную речевую деятельность к реальному процессу общения, готовить к нему, моделировать межкультурный контакт. Эмоциональный фон педагогического дискурса должен быть подчинен осознанию национально-культурного своеобразия своей и иной культуры в рамках условного межкультурного речевого взаимодействия на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности. Реляционная сторона педагогического дискурса реализуется через усвоение и применение конкретных речеповеденческих стратегий и тактик, базирующихся на ценностных ориентациях родной и изучаемой культур. Их эффективность определяется степенью разрешения возникающих разногласий речевого поведения.

Реализация собственно дидактических функций языка будет проявляться в интенциональных характеристиках педагогического дискурса. Вербальному коду педагогического дискурса, по мнению Д. Шпанхеля и др., присущи функции мотивации, регулирования психической и речемыслительной активности учащихся и других участников общения, целеполагания, презентации информации (знаниевый компонент), переноса и продуцирования нового материала (компоненты навыков и умений), управления интеллектуальной деятельностью (компетентностный компонент), контроля в целом и обеспечения обратной связи в частности.

Высказывая утверждения, констатируя факты учитель/преподаватель реализует как минимум функцию презентации информации (знаниевый компонент). В то же время симультанно происходит привлечение внимания, регулирование психической и речемыслительной активности учащихся, постановка цели и задач, управление их интеллектуальной деятельностью. Педагогический дискурс, в котором преобладает называние, обозначение, описание и определение явлений, предметов, процессов и т.п. реализует преимущественно функцию обоснования знаний. У рассказа, творческого рассказа с личной оценкой и интерпретацией, сообщения и иного повествования преобладают функции мотивации, презентации знаний, переноса навыков и умений на новый материал, управления интеллектуальной активностью учащихся. Приведение примеров, доказательств, обоснования,

сравнение, сопоставление, противопоставление, анализ, выдвижение гипотез и другие коммуникативные формы педагогического дискурса способствуют привлечению внимания учащихся, управлению их психической и речемышлительной активностью, постановке и реализации цели и задач обучения, переноса навыков и умений на новый материал. Такие формы педагогического дискурса как повторение материала, указание на ошибочность действия, оценочные суждения способствуют становлению адекватной самооценки, активизируют самоконтроль, мотивируют обучающихся. Таким образом, появление единого коммуникативно-аксиологического поля субъектов диалога культур возможно при его фундировании ценностными смыслами и значениями, принимаемыми и разделяемыми всеми участниками педагогического дискурса.

Л. А. Тригубова

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Исследователи педагогического дискурса рассматривают его следующие компоненты: специфику речевого поведения педагога на аудиторном занятии, совокупность текстов, значимых в рамках образовательной сферы, текст как единицу обучения, а также специальную разновидность общения на основе шаблонов и клише в зависимости от социальных функций и ролей субъектов коммуникации. Речевое взаимодействие участников педагогического общения возникает по инициативе преподавателя в точном соответствии с разработанным заранее планом учебного занятия. Преподаватель в наибольшей степени ориентирован на организацию своей педагогической и воспитательной деятельности на занятии, а также на активное овладение разнообразными приемами с целью вовлечения слушателей в подготовленный сценарий занятия.

В ряде исследований (В. И. Карасик и др.) педагогический дискурс анализируется в аспекте стратегий объясняющей, оценивающей, контролирующей, содействующей и организующей, а также релевантных к реализации цели педагогического дискурса текстов, к которым могут относиться статьи, презентации, учебники и т.п. Педагогический дискурс рассматривается как один из видов институционального дискурса, который в свою очередь выделяется на основании двух системообразующих признаков: цели и участники общения, а значит, представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений. Таким образом, значение в определении дискурса могут иметь и сфера, и тема, и способ общения. У понятия педагогический дискурс выделяются такие характеристики, как устный и письменный дискурс, адресатный – безадресатный; диалогичный – монологичный – полилогичный.

В зависимости от области функционирования Н. С. Остражкова выделяет такие разновидности педагогического дискурса, как дидактический, академический, публицистический и т.п. Дидактический педагогический дискурс

представляет собой устную форму коммуникации между преподавателем и обучающимися в процессе обучения на учебном занятии. Академический педагогический дискурс объединяет научные труды, учебники и учебные пособия по педагогике и методике, монографии. Публицистический педагогический дискурс охватывает статьи в периодических изданиях, рассматривающих в контексте данного исследования различные проблемы в области обучения иностранным языкам.

Англоязычный педагогический дискурс определяется как единство осуществляемого посредством английского языка вербального коммуникативного взаимодействия учителя с учеником или учениками, преподавателя со студентом или студентами, а также совокупности текстов, описывающих это взаимодействие или задействованных в нем. В данном исследовании англоязычный педагогический дискурс рассматривается в контексте дополнительного языкового образования. Основные участники англоязычного педагогического дискурса – преподаватели английского языка различных учреждений образования, которые являются слушателями образовательных программ повышения квалификации в ИПКиПК университета, и преподаватели МГЛУ, которые ведут занятия на английском языке. Понимание англоязычного педагогического дискурса в контексте дополнительного языкового образования определяется с точки зрения специфики коммуникации его субъектов (преподаватель – слушатель), которая включает большое количество элементов личностного взаимодействия.

Англоязычный педагогический дискурс способствует формированию современных взглядов учителей и преподавателей на обучение иностранным языкам, на особенности взаимодействия с обучающимися. В нем сочетаются такие цели, как обучающая и развивающая. Англоязычный педагогический дискурс рассматривается как программируемый тип общения, в основе которого существуют установленные правила социума, определенные рамки социального и культурного поведения коммуникантов, регулирующие ход дискурса, а также базирование на определенных академических ритуалах. Англоязычному педагогическому дискурсу в дополнительном образовании, однако, не столь присуща та ритуальность, которая характеризует педагогический дискурс в общеобразовательной школе или университете: слушатели приветствуют преподавателя, не вставая, не всегда поднимают руку при желании ответить, а сразу вступают в полемику, не выходят к доске для ответа, а отвечают со своего места и т.п. Особое место в англоязычном педагогическом дискурсе отводится фасцинации, которая рассматривается как построенное специальным образом вербальное или невербальное воздействие на слушателей, нацеленное на снижение потерь значимой смысловой информации при ее восприятии, в результате чего увеличивается эффективность ее воздействия. Основными средствами фасцинации выступают творческая личность и особенности тональности преподавателя, пробуждение интереса слушателей к новым знаниям и современным технологиям обучения, активное обращение к их эмоциональной сфере.

Характерным каналом передачи информации является устный, основанный на звуковом взаимодействии между преподавателем и слушателями. При этом во внимание также принимаются невербальные характеристики, сопровождающие устную речь участвующих в дискурсе субъектов, которые основаны на их визуальном взаимодействии. Устные формы англоязычного педагогического дискурса представлены введением нового материала, дискуссией и круглым столом, презентацией, рассказом, репликами-мнениями и т.п. В англоязычном педагогическом дискурсе представлены и письменные материалы: нормативные документы, учебные программы, учебники, материалы для контроля знаний, работы слушателей и т.п. Помимо этого, в современном англоязычном педагогическом дискурсе широко представлены материалы на электронных носителях: презентации, электронные дидактические материалы и т.п.

В соответствии с исследованиями М. Ю. Олешкова, выделяют информационную коммуникацию, осуществляемую с целью сообщения новых знаний и изменения картины мира адресата, императивную коммуникацию, реализуемую в рамках инструктирующего дискурса, и оценочную коммуникацию, которая достигается путем использования оценочных речевых актов и выполняет контрольную функцию. Преподаватель вначале пытается привлечь слушателей к решению сформулированного им основного вопроса. Его вспомогательные вопросы выполняют функцию побуждения слушателей к мыслительной деятельности. Получив первый ответ, преподаватель прибегает к оценочной коммуникации и, наконец, к информационной коммуникации, дополняя ответ слушателя. Особый интерес представляет исследование речевой активности и взаимодействия преподавателя и слушателя на учебном занятии: высказывания, вопросы, ответы, задания и способы их интерпретации; способы, средства и организация ведения дискуссии; кто, что, как, почему и сколько говорит на учебном занятии.

Таким образом, англоязычный педагогический дискурс определяется как процессуальное единство, с одной стороны, коммуникативного взаимодействия англоязычных субъектов, осуществляемое с целью совершенствования языкового и методического мастерства слушателей, с другой стороны, текстов, описывающих это взаимодействие или участвующих в нем. Перспективы исследования англоязычного педагогического дискурса лежат в области определения его минимальных и более крупных единиц, выявление их вариативности и сочетаемости, характеристики речевой активности субъектов коммуникации.

Круглый стол
«ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЗГЛЯД МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»

С. А. Корчицкий

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

Актуальность дистанционного обучения резко возросла во всем мире в связи с пандемией коронавируса. Однако данный метод получения знаний не нов и уже достаточно хорошо изучен со всеми его плюсами и минусами.

Одним из общепризнанных минусов дистанционного образования – это отсутствие контакта с преподавателем. Данная проблема была решена путем создания обучающей группы «ВКонтакте», где студенты могут оставить свой комментарий, задать вопрос и находиться постоянно на связи.

Еще один минус – ослабленный контроль над учебным процессом, что заставляет студентов прилагать дополнительные волевые усилия. У многих при этом не хватает достаточной мотивации, чтобы заставить себя учиться удаленно. Эта проблема решается путем постоянного контроля через приложение Google-класс. Студенты должны отдавать себе отчет, что их ответы напрямую отразятся на финальной аттестации в виде экзамена или зачета.

Ответственным моментом является выбор платформы для проведения лекций. Оптимальным решением было бы использование отечественной платформы meetnaveksoft, разработанной белорусскими программистами уже после начала эпидемии, однако максимально возможная аудитория у этой платформы – 50 человек, что не годится для поточных лекций. Многие преподаватели освоили Zoom, который рассчитан на 40 минут работы в бесплатном режиме. Нашим вариантом стал YouTube. Канал позволяет не только проводить прямые трансляции, но и записывать лекции, которые хранились бы в удаленном доступе. Данное обстоятельство реализует один из главных плюсов дистанционного обучения – возможность обучаться в любое удобное время.

Чтобы создавать полноценные лекции для YouTube, преподаватель должен владеть определенными навыками. Во-первых, он должен уметь работать с YouTube, и этому несложно научиться. Если есть видеоаппаратура и студия, то можно делать полноценные лекции, но не у каждого преподавателя может быть такая материально-техническая база на дому. Однако этого и не требуется. Достаточно снимать учебные материалы, используя функцию захвата экрана, и записывать свой голос. Конечно, это далеко не то же самое, что и обычные аудиторные лекции. Это даже с трудом можно сравнить с открытыми лекциями, потому что открытые лекции никто не записывает и не выкладывает в сеть. К тому же преподаватель не может использовать ряд привычных невербальных приемов, которые обеспечивают наглядность. Нельзя пользоваться указкой, корректировать свои высказывания, ориентируясь на реакцию аудитории, допускать паузы, которые

возможны при работе с ТСО в обычном режиме. Все это предполагает освоение преподавателем какой-нибудь редакторской программы, функции которой могли бы успешно реализовать, казалось бы, утраченные наглядность и визуальный контакт с аудиторией.

Для своей работы мы выбрали FastStone Capture – известную утилиту для захвата области экрана и создания скриншота. Кроме того, у программы есть функция записи и обработки видео. Программу можно скачать освоить в бесплатном режиме, полный функционал приобретается онлайн за небольшую сумму с пожизненным правом пользования. Интерфейс интуитивно понятен, в отличие от подавляющего большинства программ для видеосъемки. Пользователь получает многочисленные возможности при редактировании видеороликов. Перечислим основные функции утилиты. Это возможность вырезать любые части видео, выделять любым цветом фрагменты текста, блоки таблицы и т.п., наносить надписи поверх снятого материала или на свободном пространстве, выбирая цвет и размер букв, ставить стрелки, обводить отдельные участки кружками и квадратами, писать маркером, делать сквозную нумерацию элементов, вставлять картинки и заставки, масштабировать изображение экрана. С помощью FastStone Capture можно осуществлять съемку всего экрана и фиксированной по своему усмотрению его области. К тому же эту область можно делать плавающей.

После размещения готовых видео на YouTube, ссылки на них легко распространять среди студентов в социальных сетях и Google-классе.

Среди проблемных вопросов осуществления педагогического процесса посредством дистанционного обучения можно назвать сложности деанонимизации студентов, многие из которых регистрируются в Google под псевдонимами. Даже имея списки соответствий имен и псевдонимов, с ними постоянно приходится сверяться. Это не выглядит трудным, если преподаватель работает с конкретной группой. Но если мы представим лектора, работающего на пяти-шести потоках одновременно, то возникает реальная проблема. Одним из путей выхода является создание учреждением высшего образования собственной платформы для удаленного обучения, регистрация на которой осуществлялась бы с указанием реального имени, факультета и группы, чтобы преподаватель имел мгновенный доступ к данным студента.

Без сомнения, новый опыт, который в связи со сложившейся в мире ситуацией вынуждены получать и преподаватели, и администрация университета, изменит наше общее видение процесса обучения в высшей школе, обогатит нас новыми идеями, позволит подойти к уже известным проблемам с новых позиций и вооружит нас на будущее дополнительными навыками.

М. Д. Крымская

МОЛОДОЙ СПЕЦИАЛИСТ В ШКОЛЕ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

Учреждения среднего образования сегодня сталкиваются с различными проблемами, одной из которых является нежелание молодых людей продол-

жать работу по специальности после срока отработки, если они получали высшее/среднеспециальное образование за счет госбюджета. Это может быть связано с самыми разными причинами, начиная от непонимания, что из себя представляет профессия педагога и заканчивая мелкими ежедневными проблемами, например, место работы оказывается далеко от дома. Не стоит утверждать, что данная тенденция существует повсеместно или что абсолютно все молодые специалисты не способны влиться в педагогический коллектив. Однако существует определенный разрыв между тем, что ожидают увидеть молодые специалисты первого года работы, и тем, с чем они сталкиваются на практике. Определение круга таких проблем может облегчить психологическую адаптацию нового сотрудника, а также послужить стимулом для преобразования некоторых аспектов системы, которые существуют в некоторых учебных заведениях.

Целью проводимого исследования стало выявление пяти наиболее часто встречающихся ситуаций, которые вызвали затруднение в начале работы молодых специалистов. Для реализации цели было решено воспользоваться опросом в специализированной группе одной популярной социальной сети, где педагогам, как начинающим, так и имеющим опыт, было предложено ответить на вопрос «С какими ожиданиями от профессии вы начинали работу и что оказалось в реальности?». В данном опросе приняло участие порядка 90 человек. Их ответы были проанализированы, из них отобраны пять наиболее повторяющихся.

1. 13 % ответов содержат упоминание о проблемах в общении со старшими коллегами и администрацией.

Ожидание: у меня будет старший наставник, к которому я смогу обращаться за разъяснением, помощью в проведении уроков, адаптации к учебному процессу, а администрация будет способствовать тому, что допускаемые мной ошибки будут проанализированы, усвоены, и в будущем я их больше не повторю.

Реальность: на практике многие молодые специалисты сталкиваются с покровительственным отношением к себе со стороны более опытных коллег, которые не ждут от них качественной работы в силу молодости и неопытности и не спешат помогать осваиваться на новом месте работы. Администрация может проводить собрания «Школы молодого учителя», на которых звучит только критика и перечисление допущенных ошибок, без конкретных рекомендаций, как их избежать в будущем.

2. Еще 13 % оказались не готовы к тому, что придется прилагать усилие и налаживать контакт с учениками и их родителями.

Ожидание: для своих учеников я буду старшим другом и товарищем (второй мамой для учеников первой ступени получения образования), мы сможем всего достичь, потому что мы будем работать вместе. Их родители всегда будут на моей стороне, потому что мы вместе растим их детей и хотим, чтобы они стали лучше.

Реальность: на практике оказалось, что есть ученики, которые не готовы признавать ведущую роль учителя просто потому, что он учитель. Если же

специалист молод, то могут допускать «бытовое» общение. И невозможно со всеми учениками выстроить одинаковые отношения, ведь каждый из них – самостоятельная личность, которая имеет свои интересы, потребности и характер. Им могут быть неинтересны внеклассные мероприятия, потому что они не соответствуют их сфере интересов. Они могут по-разному вести себя с разными учителями. Среди родителей могут встречаться те, кто негативно воспринимает молодого специалиста в силу его возраста, считая, что человек без опыта ничему не может научить. Были упомянуты и те, кто постоянно приходил жаловаться на то, что «вы не так учите моего ребенка».

3. 9 % ответов содержат признания о том, что многие начинали работать учителем, сильно романтизируя данную сферу деятельности и имея завышенные требования как к себе, так и к учебному процессу в целом. Они представлялись себе такими добрыми феями и волшебниками, которые с первой минуты нахождения в учреждении образования не будут допускать ошибок, а только проводить идеальные уроки для идеальных учеников.

Ожидание: у меня много идей, планов; меня научили, как надо; я знаю, как правильно составить занятие, чтобы оно отвечало всем методическим требованиям; я – учитель, а это значит, что мои ученику сразу будут меня слушаться.

Реальность: в действительности оказывается, что только самые мотивированные ученики готовы разделить энтузиазм учителя и включиться в педагогический процесс с полной отдачей. Есть учащиеся, которые не любят какой-то предмет и переносят отношение к нему на педагога, нарушая дисциплину на уроке. Но самое главное открытие для многих состояло в том, что учащиеся не могут запомнить весь предлагаемый материал здесь и сейчас так, как хочет молодой специалист, его надо адаптировать, давать порционно, постоянно закреплять.

4. Еще 9 % признались, что у них не было никаких завышенных ожиданий, они четко представляли себе, с чем им придется столкнуться и были готовы к этому. Из ответов было видно, что это – педагоги во втором или третьем поколении, которые выросли в школе. Они знают и любят эту систему. Некоторые были своеобразными «первопроходцами»: будучи школьниками, они внимательно наблюдали за своими учителями и сверстниками, чтобы, когда они сами станут учителями, не повторять подмеченных ошибок.

5. 6 % упоминали отсутствие условий для проведения качественных занятий: отсутствие единого рабочего места и необходимость переходить из кабинета в кабинет на каждом уроке, нехватка канцелярских принадлежностей, мела, отсутствие пособий и визуальной наглядности.

Ожидание: в школе у меня будет свой кабинет, который я смогу оформить (он уже будет оформлен) в соответствии с требованиями по моему предмету, я смогу поделиться множеством разработок, так как есть доступ к Интернету и техническим устройствам.

Реальность: не во всех школах есть возможность закрепить за учителем отдельный кабинет, что объединяет учителей в библиотеке или учительской. Доступ к Интернету сейчас есть почти повсеместно, многие школы устанавливают точки доступа Wi-Fi, так как вводится система «Электронный журнал» (или ее аналоги). Но не все школы могут похвастаться хорошей материально-технической базой. Методическая наполняемость кабинетов может включать в себя личные приобретения учителя-предметника, так как в библиотеке школы может просто не быть нужного материала или школа не может его приобрести в ближайшее время. Финансирование школ направляется, прежде всего, на проведение ремонтных работ и обновление школьного инвентаря. Поэтому вопросы о канцелярских принадлежностях и бумаге для распечаток могут восприниматься как шутка.

Среди других популярных ответов фигурировали также упоминания о инклюзивном обучении (присутствии на занятии детей с ОВЗ или ОКР, работу с которыми должны были выполнять обычные учителя-предметники), разрыв между полученными теоретическими знаниями и их реализацией на практике, необходимость постоянного развития в рамках предмета, наличие требований вне сферы деятельности учителя, большой объем отчетной документации, финансовый вопрос.

Существует множество подобных опросов, которые проводятся разными учреждениями, организациями в разных странах с разными целями. Все они стремятся выявить наиболее насущные проблемы, которые встают на пути молодого специалиста, и предложить пути их решения. Из ответов участников опроса было видно, что самые «популярные» проблемы не являются чем-то современным, с ними сталкивались молодые специалисты 90-х, 80-х. Была отмечена тенденция к полному решению некоторых из них (например, проблемы с материально-технической базой школ). Были осторожные высказывания о том, что проблема взаимоотношений «учитель – ученик – родитель» становится более актуальной и требует совместного решения.

Круглый стол «МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА Е. И. ПАССОВА»

И. М. Андреасян, Ю. Е. Гуцул

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ ПРИ ВЗАИМОСВЯЗАННОМ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Для достижения образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения иностранному языку необходимо развивать умения во всех видах речевой деятельности. Одним из наиболее продуктивных способов развития умений является использование социальных технологий. Предметом нашего исследования является использование технологии творческих (французских) мастерских для взаимосвязанного обучения чтению и говорению на иностранном языке.

Анализ учебных пособий по английскому языку, а также наблюдение за учебным процессом позволяют нам сделать вывод, что социальная технология творческих мастерских не находит частого применения на уроках иностранного языка. Несмотря на это, данная технология обладает рядом достоинств и преимуществ как для изучения иностранного языка в целом, так и для взаимосвязанного обучения иноязычному чтению и говорению.

Характерными особенностями данной технологии являются партнерские отношения между учителем-мастером и учащимися, самостоятельное построение знаний и творческое решение поставленных задач, уважительное отношение к мнению товарищей, критичность мышления и сочетание различных форм работы. Несомненным достоинством технологии мастерских является и то, что при ее реализации и преподаватель, и обучающиеся выступают в качестве свободных творцов, уходя при этом от целого ряда формальных моментов учебной деятельности. Такой подход позволяет забыть об отметке, которая перестает быть стимулом для работы. Безоценочность способствует эмоциональному комфорту и творческой раскованности учащихся. Поиск способов решения задач, выбор видов деятельности и способов подачи материала развивают чувство ответственности каждого участника мастерской.

Методический потенциал данной технологии заключается в том, что она создает условия каждому обучающемуся для поиска новых знаний, нового опыта путем как самостоятельного, так и коллективного творчества. Мастерская предполагает работу учащихся индивидуально, в паре, группе и коллективе. Так, у каждого участника появляется возможность проявить себя, поделиться своими знаниями и опытом с одноклассниками и обогатить свой кругозор. Это значит, что творческие мастерские не направлены на передачу учителем информации, а предполагают взаимодействие и общение, самостоятельное построение знаний в условиях, созданных мастером, с опорой на личный опыт и творческий потенциал каждого участника, что способствует

проявлению большего интереса и легкости усвоения материала. Кроме этого, данная технология направлена на психологическое развитие личности: во время работы в мастерской происходит воздействие на разные виды восприятия, памяти, мышления.

Как и любая другая социальная технология, французские мастерские характеризуются гарантированностью достижения цели и алгоритмичностью действий. Остановимся подробнее на методическом потенциале каждого этапа работы.

На этапе *индукции* участники мастерской формулируют проблему, которую хотят обсудить. Предъявление учителем-мастером некого индуктора мотивирует учащихся на дальнейшую творческую деятельность и способствует развитию такого умения монологической речи, как предвосхищение замысла будущего высказывания в соответствии с индуктором.

Самоконструкция. На этом этапе каждый участник мастерской осуществляет подготовку к своему связному монологическому высказыванию, составляет краткий план и список ключевых слов, заполняет ассоциограмму, диаграмму или таблицу.

На этапе *социоконструкции* учащиеся выполняют задание в парах, обсуждают подготовленное индивидуально решение самостоятельно выдвинутой проблемы, связанной с индуктором. При этом у участников мастерской развиваются умения монологической речи, в частности, умение высказываться связно, реализовать свой замысел, аргументировать свою точку зрения, сочетать описание и повествование с элементами рассуждения, умение адекватного использования связующих средств как между предложениями, так и между смысловыми частями высказывания. Кроме этого, развиваются умения диалогической речи: умение запрашивать и сообщать информацию, определенную ситуацией общения, узнавать отношение собеседника к полученной информации, переспрашивать при необходимости уточнения и пояснения информации.

Социализация – это этап работы в малых группах. Групповая работа способствует развитию умений как монологической, так и полилогической речи, а именно: аргументированно излагать мысли и отстаивать свою точку зрения, поддерживать или опровергать мнение собеседников, вежливо и корректно перебивать и переспрашивать, вносить замечания и дополнения в высказывания партнеров. В результате обсуждений участники мастерской создают групповой письменный продукт (заполненную таблицу, ассоциограмму, микротекст).

На этапе *афиширования* каждая группа, и мастер в том числе, демонстрируют свои наработки, быстро просматривает работы одноклассников и мастера, осмысливая проблему с разных сторон. После этого происходит коллективное взаимодействие и обсуждение представленных материалов. На данном этапе у учащихся развиваются умения просмотрового вида чтения: находить в представленных материалах нужную, значимую информацию, оценивать ее важность и новизну. Далее у учащихся развивается умение выражения своего отношения и оценки к прочитанному.

На этапе *разрыва* мастер фиксирует внимание участников мастерской на возникших познавательных противоречиях и предлагает совершенно новую информацию, которая позволяет расширить кругозор, что порождает интерес к более глубокому самостоятельному изучению проблемы. Учащиеся знакомятся с абсолютно новым текстом, что позволяет создавать условия для развития умений ознакомительного вида чтения: прогнозировать содержание текста по заголовку, первым предложениям и иллюстрациям, определять тему текста, выделять смысловые вехи и понимать замысел автора. Прочитав текст, учащиеся обсуждают в группах новую информацию, при этом учатся поддерживать или опровергать мнение собеседников, подкрепив свою точку зрения полученной информацией.

Во время *рефлексии* происходит анализ индивидуальной и групповой работы, у учащихся развиваются рефлексивные умения, умения само- и взаимооценки.

Панель – это заключительный этап работы мастерской, на котором мастер подводит итоги работы, а каждый участник может выразить свое желание получить и обсудить новую информацию по данной проблеме.

В заключении следует отметить, что методический потенциал технологии творческих мастерских не ограничивается развитием вышеперечисленных умений. В процессе работы учащиеся учатся поддерживать друг друга, уважительно относиться к мнению партнеров по общению, брать ответственность за выполнение заданий на себя. При этом у учащихся также развиваются умения самостоятельного целеполагания, адекватной само- и взаимооценки, планирования и автономной исследовательской деятельности (выявление проблемы, анализ, построение гипотез). Работа в мастерской дает возможность развития мощного творческого потенциала личности.

О. А. Соловьёва

РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ EDUSCRUM

Развитие автономии обучающихся в метакогнитивном, когнитивном и личностном аспектах (О. А. Соловьёва, 2018) предусматривает поиск образовательных технологий, которые позволят организовать коммуникативное взаимодействие учащихся таким образом, чтобы они могли самостоятельно формулировать собственные цели в овладении иностранным языком и планировать способы их достижения; выбирать необходимые для достижения целей дидактические источники межкультурной информации и практические материалы; контролировать и корректировать процесс учения; осуществлять рефлекссию, самоконтроль и самооценку. Иными словами, используемые социальные технологии должны создавать условия для организации эффективной совместной познавательной деятельности обучающихся на уроке иностранного языка, их самосовершенствования в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

EduScrum является одной из инновационных технологий, которая позволяет организовать самостоятельную проектную деятельность учащихся и гибко управлять ею. Организационный компонент данной технологии базируется на принципах SCRUM-разработки итогового продукта проекта, а управление групповой работой обучающихся осуществляется с учетом модели организации совместной познавательной активности обучающихся на иностранном языке (Р. Е. Славин, 2010).

Согласно принципам SCRUM самостоятельная работа учащихся разделяется на несколько жестко фиксированных по времени этапов, называемых спринтами. Нулевой спринт предусматривает знакомство обучающихся с целями проектной деятельности, учебными материалами, средствами управления самостоятельной работой в группе и т.п. Прежде всего, обучающиеся должны ознакомиться с проектными и учебными целями урока иностранного языка. Например, на уроке «Time is money» из четвертого раздела («Money») учебного пособия для учащихся 8 класса цель проекта формулируется следующим образом: «Представить наглядно историю развития видов и форм денег и их роль в жизни страны и семьи». Учебная цель заключается в том, чтобы «рассказать о видах и формах денег в Беларуси и других странах». После знакомства с целями урока учащиеся в мини-группах по 3–6 человек распределяют обязанности. Так, обучающимся необходимо договориться, кто будет отвечать за 1) общую координацию работы в мини-группе; 2) письменную фиксацию выдвигаемых в мини-группе идей и предложений; 3) оформление финального продукта проекта для последующей демонстрации в классе (например, графического организатора или рисунка или брошюры и т.д.); 4) заполнение листа самооценки (например, в виде «Мишени») для групповой рефлексии о степени удовлетворенности взаимодействием в группе и полученными результатами, а также запись замечаний и предложений о возможных путях улучшения продуктивности каждого спринта; 5) финальную устную презентацию созданного образовательного продукта и 6) передвижение по доске Kanban карточек-стикеров с задачами.

Доска Kanban состоит из трех колонок («to do» – «in progress» – «done») и предназначена для визуализации рабочего процесса с помощью карточек-стикеров. В нулевом спринте каждой мини-группе предлагается дополнительно «Backlog» («Журнал») с общим списком проектных и учебных заданий, описанием правил и хода проекта в каждом спринте. В данном спринте крайне важно организовать внимательное изучение обучающимися проектных и учебных задач, представленных на карточках-стикерах и в «Backlog». Учебные задачи в EduScrum представляют собой проблемно-исследовательские задачи языкового или текстового характера, направленные на анализ, осмысление и категоризацию языкового материала; решение лингвистических задач; восстановление информационных пропусков; информационную инверсию и информационные игры; критический анализ избыточной, некорректной или противоречивой информации; решение аутентичных информационных задач и т.п. (Н. Д. Гальскова, А. П. Васи-

левич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова, 2018). Учебные задачи формулируются исходя из типа и вида урока иностранного языка с использованием материалов учебного пособия для конкретного класса. Проектные задачи согласуются с целями проекта. Например, для упомянутого выше урока иностранного языка в 8 классе они формулируются следующим образом: ознакомиться с проектными и учебными задачами на карточках-стикерах или в «Backlog»; распределить обязанности в мини-группе; договориться в мини-группе, какой образ будет выбран для финальной презентации «История денег»; создать схематическое изображение на отдельном листе; подготовить объяснения к изображению «Истории денег»; договориться в мини-группе, как и кем будет демонстрироваться созданная «История денег». Нулевой спринт занимает около 10 минут. Обучающиеся с недостаточным уровнем автономии недооценивают важность данного спринта, однако он обязателен для выполнения, поскольку влияет на эффективность трех следующих.

Первый спринт направлен на когнитивную обработку обучающимися фрагментов учебного материала; обмен информацией, извлеченной из текстов, аудиоподкастов или видеоподкастов; взаимное разъяснение проблемных вопросов в мини-группе. Второй и третий спринты предусматривают применение обучающимися полученной информации, совместное моделирование изучаемых явлений и процессов, создание в мини-группе своего образовательного продукта. Каждый спринт состоит из следующих компонентов, время выполнения которых строго ограничено: «План», «Процесс», «Демо» и «Ретро».

Например, в первом спринте в «Backlog» обучающимся предлагается следующая последовательность действий. «План»: выбрать из списка проектных и учебных задач те, которые мини-группа будет решать в данном спринте; распределить в команде карточки-стикеры с задачами; записать на каждом стикере имя ответственного за решение выбранной задачи; разместить карточки-стикеры на доске Kanban в разделе «to do». «Процесс»: приступить к реализации проектных и учебных задач; по мере рассмотрения задач перемещать карточки-стикеры в раздел «in progress» на доске Kanban, затем по мере решения той или иной задачи перемещать ее в раздел «done». Компонент «Демо» соотносится с демонстрацией мини-группой промежуточных результатов в виде предъявления классу заполненных на этом этапе графических организаторов, результатов решения проблемно-поисковых исследовательских задач, распределения проектных и учебных задач на доске Kanban. Если обучающиеся решали лингвистические задачи, выполняли задания на понимание прочитанных текстов или прослушанных аудиоподкастов, они могут сравнить свои варианты с результатами других мини-групп и, в случае необходимости, с «ключами ответов». Компонент «Ретро» представляет собой рефлекссию обучающихся в мини-группе об эффективности совместной работы и позволяет им скорректировать взаимодействие и полученные результаты, выработать новые стратегии. Во втором и третьем

спринтах выполняются те же действия с учетом невыполненных проектных или учебных задач из предыдущих спринтов, а затем осуществляется общая рефлексия достижения целей. Следует помнить, что взаимосвязанные спринты могут выполняться на разных уроках.

Принципиальное отличие EduScrum от проектной технологии заключается в том, что время выполнения заданий в каждом спринте строго регламентировано. Кроме того, в технологии EduScrum создаются такие условия, которые способствуют проявлению обучающимися максимальной ответственности и инициативы в процессе групповой работы. Обучающиеся вовлекаются в познавательный процесс на иностранном языке с учетом их познавательных, моральных и эстетических потребностей, особенностей мировоззрения, уровней обученности иностранному языку и статуса каждой личности в коллективе. Самостоятельный выбор последовательности решения проектных и учебных задач, их совместное решение и саморегуляция взаимодействия в мини-группе позволяют обучающимся реализовать свои коммуникативные и когнитивные способности, способствуют росту внутренней мотивации, мотивации к достижению успеха всей группой и оказанию помощи каждому ее участнику. Решая проблемно-исследовательские задачи в рамках технологии EduScrum, обучающиеся приобретают опыт самостоятельной учебно-познавательной деятельности, учатся выбирать партнеров по общению, осознают свою активную роль в процессе учения, понимают имеющиеся у них индивидуальные способности, обогащают индивидуальный репертуар когнитивных стратегий речевого и неречевого поведения, метакогнитивных стратегий постановки речемыслительных задач и мониторинга их решения, стратегий социального взаимодействия, что способствует их самопознанию и дальнейшей самореализации.

А. Н. Тарасевич

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЛАТФОРМЫ ZOOM

Развитие технологий в XXI веке привело к тому, что Интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни во всех ее сферах. Так как цель образования включает в себя подготовку личности к успешной жизнедеятельности в обществе, то и все образовательные процессы стали видоизменяться, подстраиваясь под требования нового мира. Онлайн-обучение приобрело свою популярность достаточно давно, но именно пандемия COVID-19 вынудила многочисленные учебные заведения мира перейти в онлайн.

У преподавателей, работающих дистанционно, есть выбор между разными платформами для проведения видеоконференций, а также интерактивными обучающими платформами, где можно создавать собственный интересный продукт и использовать его для повышения эффективности образовательного процесса и мотивации обучающихся.

Облачная платформа Zoom была создана в 2011 для видео- и аудио-конференц-связи, чатов и вебинаров с использованием различных мобильных и стационарных устройств. Разнообразие функций платформы позволило использовать ее не только для видеосвязи и удаленной работы, но и для обучения, которое не только остается высокопродуктивным, но и приобретает элемент новизны.

Рассмотрим *функции* Zoom, которые будут использоваться в описании организации процесса обучения иноязычной грамматике.

1. **Демонстрация экрана** – несомненно, одна из самых часто используемых функций. Демонстрацию экрана может осуществлять не только организатор конференции, но и участник, которому было дано разрешение организатора. У демонстрации экрана существуют *Базовые настройки* и *Продвинутые*. Базовая демонстрация экрана – это отображение всех открытых на устройстве файлов. Также базовая демонстрация позволяет показывать содержимое выбранной программы или приложения и включать *Доску*, на которой можно писать. Продвинутое настройки включают в себя *Демонстрацию части экрана* (поле демонстрации определяется организатором) и функцию *Только звук компьютера*, который позволяет участникам конференции слышать в отличном качестве аудиофайлы, запускаемые организатором.

2. **Комментирование** – функция, появляющаяся при демонстрации экрана. Она позволяет пользователям вручную писать на экране/доске, набирать текст, рисовать, используя разные цвета и формы.

3. **Чат** имеет два режима: сообщения для всех и частные сообщения, которые будут видны только выбранному участнику. С помощью чата организатор конференции может делиться файлами с участниками.

4. **Сессионные залы** – функция, выгодно отличающая Zoom от других платформ. С ее помощью можно организовывать работу обучающихся в парах и мини-группах, распределяя их по группам вручную или автоматически, меняя партнеров и определяя различные временные рамки выполнения заданий.

5. **Запись** может использоваться на протяжении всего занятия или только его части. Данная функция может включаться автоматически для каждой конференции (если проставлены такие настройки) или вручную.

6. **Поднять руку** используется участником конференции для того, чтобы обратить на себя внимание.

7. **Реакции** («палец вверх», «аплодисменты») позволяют участникам поделиться своими впечатлениями.

8. **Опросы** доступны в профессиональной версии платформы.

Для того, чтобы онлайн-занятие было максимально наглядным, использования только Zoom недостаточно. Демонстрацию экрана можно задействовать при работе с электронной версией учебника или презентацией, созданной для занятия. Очень хорошо работает сочетание следующих технических средств: платформа Zoom в качестве основного, презентация

Power Point для иллюстративности материала, чат в мессенджере (Viber, Telegram) или электронная почта для технической поддержки во время проведения конференции.

Онлайн-занятие сохраняет все этапы обычного урока, включая коммуникативную разминку, проверку домашнего задания, работу с новым материалом или отработку пройденного, коммуникативные задания и рефлекссию. Эффективное обучение иноязычной грамматике требует хорошего знания возможностей платформы.

Введение нового грамматического материала может осуществляться как дедуктивно, так и индуктивно в зависимости от поставленных целей и выбора преподавателя. Обучающимся могут демонстрироваться правила из учебника или заранее подготовленной презентации и других материалов. Если у участника появляется вопрос, он может использовать функцию «Поднять руку» и обратить на себя внимание преподавателя. Для обеспечения мгновенной обратной связи преподаватель может попросить обучающихся использовать реакцию, например «Палец вверх», когда материал понятен и можно продолжать. Для проверки понимания хорошо подходит функция «Комментирование», когда студентам предлагается отметить описываемую конструкцию, определить верное/неверное использование, что-то исправить.

Первичная отработка проходит под контролем преподавателя. Задание выводится на экран, преподаватель обсуждает применение грамматического правила на практике вместе со студентами и в режиме реального времени помечает ответы на экране. Все виды тренировочных упражнений могут выполняться обучающимися самостоятельно в своих учебниках или присланных файлах (заранее или с помощью функции «Прикрепить файл» в чате Zoom). Проверка упражнений может проводиться разными способами: ответы выводятся на экране; обучающиеся присылают свои варианты в общий чат или частные сообщения преподавателю и получают индивидуализированную обратную связь; номинированные обучающиеся используют функцию «Комментирование» и пишут свои ответы на экране; все обучающиеся работают одновременно и пишут разными цветами ответы на экране (в случае, если участников немного). Частные сообщения также позволяют давать обучающимся дополнительные задания в случае, если они закончили выполнение задания раньше, чем остальные.

Использование функции «Сессионные залы» обеспечивает успешную адаптацию условно-речевых и речевых упражнений для работы в онлайн. Преподаватель сначала дает задание и показывает его на экране, присылает скриншот либо текст задания в чат и распределяет обучающихся в сессионные залы, выставив лимит времени. В сессионных залах обучающиеся могут работать в парах и мини-группах, свободно общаясь. Они не будут видеть экран преподавателя, но содержимое чата не изменится. Преподаватель не может одновременно находиться во всех сессионных залах, но способен переходить из зала в зал, чтобы наблюдать за работой обучающихся и отмечать для себя их сильные стороны и моменты, требующие доработки.

Для того, чтобы повысить мотивацию обучающихся, совместно с Zoom рекомендуется использовать задания на интерактивных платформах (Quizlet, Kahoot!, wordwall и т.д.), ссылка на которые присылается в чат.

Рефлексия также может осуществляться с помощью разных функций, например: «Используйте функцию комментирования и отметьте, какая конструкция вам больше всего удалась сегодня», «Напишите в чат, в чем вы были успешны и над чем еще нужно работать», «Обменяйтесь с партнером впечатлениями о занятии, отвечая на вопросы в сессионном зале» и т.п.

Необходимо также помнить о функции «Запись», которая позволяет сохранить объяснения преподавателя и всю работу класса для последующего использования, что очень поможет обучающимся с медленным темпом работы, а также всем, кто хочет пройти по материалу еще раз.

Таким образом, привычный процесс обучения иноязычной грамматике в аудитории может быть адаптирован под работу онлайн с сохранением наглядности и обеспечением высокой продуктивности обучающихся, несмотря на то, что изучение особенностей платформы и подготовка занятий займет большее время. И для преподавателей, и для обучающихся работа в Zoom позволяет преобразить учебный процесс и приобрести новые навыки, необходимые в современном мире.

И. В. Чепик, С. А. Лукина, И. М. Антошина

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современных условиях учитель иностранных языков должен обладать широкой образованностью и культурой, высоким уровнем интеллектуального развития, уметь вести социальный диалог, обеспечивать социальное партнерство, способностью и готовностью к обучению учащихся иноязычному общению, к внедрению педагогических инноваций в образовательный процесс по иностранному языку в различных учреждениях общего среднего образования.

Основной целью профессионально-методической подготовки будущего учителя ИЯ выступает комплексное формирование *методической компетенции*, предполагающей владение студентами на достаточно высоком уровне коммуникативно-культурными и методическими умениями, развитие которых предполагается одновременно на практических занятиях по иностранному языку, на лекционных и практических/семинарских занятиях по психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков, при выполнении курсовых и дипломных работ и в процессе учебной (методической) и производственной (преддипломной) практик. М е т о д и ч е с к а я к о м п е т е н т н о с т ь – это интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения ИЯ, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетентности, образованием, воспитанием и развитием учащихся.

Следует отметить, что в современных условиях учитель ИЯ должен решать ряд задач. Это владение знаниями не только системы языка, но и культуры страны изучаемого языка, ориентирование в мировых тенденциях современной языковой и образовательной политики; соответствие ключевым требованиям, предъявляемым к учителю в личностном и профессиональном плане; знание основополагающих закономерностей обучения иностранному языку, а также содержание и особенности компонентов учебного процесса; использование в своей практической деятельности современных образовательных технологий; знание возрастных психологических особенности личности учащегося и специфики усвоения иностранного языка в процессе обучения.

Важными формами профессионально-методической подготовки студентов педагогических факультетов Минского государственного лингвистического университета являются учебная (методическая) и производственная (преддипломная) практики студентов. Учебная (методическая) практика студентов 4 курса способствует формированию основных компетенций, поскольку она дает возможность закрепить теоретические знания, полученные в курсе методики обучения иностранным языкам, приобрести первичный опыт профессионально-педагогической деятельности. Данный вид практики способствует формированию у студентов потребности в профессиональном развитии, самопознании и самообразовании.

Наиболее значимым этапом в формировании профессиональных компетенций студентов является *производственная (преддипломная) практика*, поскольку она дает возможность применять теоретические знания на практике, приобретать опыт самостоятельной педагогической деятельности. Данный вид практики ориентирован на формирование у студентов мотивационной готовности к профессиональному развитию, самопознанию и самообразованию.

За период ее проведения решается целый ряд важных и весьма сложных *задач*: углубление и обогащение психолого-педагогических и методических знаний студентов-практикантов; изучение и обобщение студентами-практикантами передового опыта обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка; использование полученных знаний для самостоятельной учебно-воспитательной работы с учащимися всех возрастных групп; практическое освоение современных методов и технологий обучения иностранному языку и воспитания, развитие общепедагогических и методических умений, обуславливающих успешность образовательного процесса; развитие у студентов-практикантов умений самостоятельно организовывать целостный образовательный процесс, осуществлять управление им, в том числе посредством мониторинга и оценки; развитие у студентов ценностного отношения к профессии педагога, формирование у них профессионально значимых качеств; развитие методического мышления и т.п. В ходе практики выпускники продолжают знакомиться с особенностями профессиональной деятельности и условиями работы учителя ИЯ; календарно-тематическим и поурочным планированием и проведением уроков по иностранному языку (английскому,

французскому, немецкому, испанскому или китайскому); особенностями работы на всех ступенях общего среднего образования; системой внеклассной работы по иностранному языку и т.п.

Центральным компонентом практики является *планирование* и осуществление учебно-воспитательного процесса по иностранному языку на разных ступенях УОСО, что приближает производственную практику к реальной ситуации профессиональной деятельности учителя ИЯ. Творческое планирование и проведение коммуникативного урока иностранного языка относятся к наиболее трудным профессиональным умениям, совершенствовать и развивать которые приходится на протяжении многих лет.

Особое внимание выпускники уделяют подготовке и проведению *коммуникативных уроков* иностранного языка, успешность которых зависит от правильного взаимодействия всех элементов педагогического процесса: цели, содержания, приемов, средств обучения, учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и т.п.

Важной является разработка студентами-практикантами сценария (плана-конспекта) каждого урока, в котором следует отразить тему/ситуацию общения; основные коммуникативные задачи; цели (образовательную, воспитательную и развивающую) урока и сопутствующие задачи; языковой и речевой материал; оснащение урока и т.п. Кроме того, необходимо тщательно продумать и описать ход урока с указанием его этапов и содержания деятельности учителя и учащихся, а также времени, отводимого на каждый этап. Деятельность студентов на уроках ИЯ носит творческий, поисковый характер и направлена на комплексную реализацию целей обучения, развитие самостоятельности и творческой активности школьников, а также на создание у них мотивации учения.

Важным компонентом практики и средством формирования у студентов умения правильно планировать и проводить коммуникативный урок иностранного языка является его *методический анализ*. Студенты наблюдают и анализируют уроки учителей и студентов-практикантов, опираясь при этом на знания современных достижений лингвистики, педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков. Прежде всего, методический анализ призван выявить соответствие хода урока основным концептуальным положениям обучения иностранным языкам. Объектами методического анализа урока ИЯ могут выступать: целенаправленность урока; содержательность урока; активность учащихся на уроке; мотивационная обеспеченность урока; многообразие используемых стимулов на уроке; речевое и неречевое поведение учителя; результативность урока; рефлексивная оценка урока. Анализ урока определяет теоретическую и практическую компетентность учителя. Известно, что выявление положительных сторон урока, способствующих его эффективности, а также определение в ходе анализа отдельных недочетов и ошибок, способствует подготовке квалифицированного, методически грамотного учителя иностранного языка.

Следует подчеркнуть, что студенты, выполняя программу практики, ежедневно отражают ход реализации учебной, внеклассной и воспитательной работы в *дневнике* практики, который является важнейшим мониторинговым инструментом и эффективным средством управления учебно-познавательной деятельностью студентов в период ее проведения. Дневник позволяет не только устанавливать уровень успешности отдельного студента, но и выявлять недостатки в знаниях, навыках и умениях, тем самым обоснованно определять изменения, которые необходимо внести в последующую работу.

Форма дневника разработана в соответствии с программой производственной практики. Содержание дневника включает: титульный лист, цели производственной практики: преддипломной, памятку студенту, характеристику учебной и внеклассной работы по иностранному языку, а также воспитательной работы в качестве помощника классного руководителя в закрепленном классе. Кроме того, в дневнике показана информация о сроках прохождения практики, руководителях производственной (преддипломной) практики, расписании уроков и т.п.; представлена еженедельная характеристика учебно-воспитательной деятельности студента-практиканта с примерным календарно-тематическим планом прохождения практики и критериями оценки заданий по кафедрам лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, педагогики и психологии и т.п.

Правильному планированию и проведению уроков разных типов и видов способствуют материалы *учебных пособий* для студентов-практикантов по английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам, разработанные преподавателями кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, в которых освещены различные вопросы использования современных методов, способов и приемов обучения в процессе решения образовательных и воспитательных задач с учетом конкретных условий, для оптимизации учебного процесса по иностранным языкам в УОСО.

Важной частью методической подготовки учителя иностранного языка является *научно-исследовательская работа* студентов, которая позволяет изучать и анализировать ряд важных вопросов, осмысливать их более глубоко, творчески подходить к решению профессиональных проблем. Результаты проводимых исследований отражаются в курсовых и дипломных работах, представляются на научных конференциях и конкурсах.

Таким образом, в профессиональной подготовке учителя ИЯ следует учитывать такие факторы, как готовность учителя к изменениям в системе образования; постоянное совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; использование иностранного языка в профессионально ориентированном обучении, готовность учиться всю жизнь в системе непрерывного образования и т.п.

Круглый стол
«ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ,
ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ»

М. В. Верховодка

ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ
(НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ ИНДИИ

В рамках реализации образовательной программы «Интенсивный курс немецкого языка для медицинских работников» был организован и осуществлен образовательный процесс для студентов из Индии, в ходе которого были освоены начальные (A1 и A2) уровни и продвинутый (B1) уровень немецкого языка, отвечающие общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком.

При отборе содержания обучения была сформулирована цель, а именно: формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык в профессиональном и межличностном общении. Для достижения данной цели были отобраны соответствующие средства и методы обучения. На занятиях использовались коммуникативные методы, социальные технологии (симуляции, ролевые игры, учение в сотрудничестве и т.д.) и информационно-коммуникационные технологии (аудио и видео, интернет-ресурсы, интерактивная доска и т.д.). К основным средствам обучения были отнесены учебно-методический аутентичный комплекс уровня A1 *Schritte international neu 2*, уровня A2 *Netzwerk A2* и уровня B1 *Aspekte neu B1 plus*. В качестве дополнительных средств обучения был использован аутентичный комплекс уровня B1 *Menschen im Beruf: Pflege* и другие сборники грамматических и лексических упражнений. Прохождение каждого уровня включало посещение аудиторных занятий в количестве 210 часов (для уровней A2 и B1) и 120 часов (для уровня A1), а также проведение текущего, промежуточного и итогового контроля в виде курсового экзамена, который полностью отражал формат экзамена в институте имени Гёте, который проводит квалификационные экзамены для изучающих немецкий язык в качестве иностранного на территории Республики Беларусь и за ее пределами.

В процессе обучения был выявлен ряд проблем, на которые нужно обратить внимание при дальнейшей работе с индийскими студентами. Особенно значимыми из них являются следующие.

1. Временные рамки, заданные учебной программой. На последнем этапе данного обучающего курса, а именно при прохождении уровня B1 было сложно реализовывать поставленные коммуникативные задачи ввиду проблематики содержания обучения на данном уровне, которое требовало наличия у обучающихся фоновых знаний в различных сферах человеческой жизнедеятельности, например, в истории, медицине, науке и т.п. Недостаточная

сформированность последних неизбежно приводила к замедлению темпа прохождения определенных тем в учебнике. Далее хотелось бы отметить отсутствие в учебном плане часов для специальной подготовки к экзамену. Из-за необходимости знакомства обучающихся с форматом экзамена, развития у них стратегий при выполнении определенных видов экзаменационных заданий зачастую возникала потребность сокращения основного (программного) учебного материала, а это в некоторой степени негативно сказывалось на достижении поставленной цели;

2. Достижение поставленной цели. При проведении курсовых экзаменов было выявлено, что уровень сформированной иноязычной компетенции у большинства студентов не полностью соответствовал заданным в учебной программе критериям. В этой связи хотелось бы упомянуть об особенностях организации процесса обучения студентов из Индии. Из-за отсутствия языка-посредника на начальных этапах использовался английский язык ввиду его распространенности на территории Индии. Английский язык изучается как первый иностранный язык во всех школах Индии без исключения и в некоторых регионах используется как единственное средство общения между местными жителями. Однако опыт применения английского языка на занятиях по немецкому языку показал, что данный язык не может выступить в качестве опоры при освоении грамматического строя немецкого языка ввиду незнания или осознанного нарушения грамматических норм английского языка студентами из Индии, например, неправильное употребление предлогов места и времени. Кроме этого, на этапе совершенствования грамматических и лексических навыков отмечалось, что качество выполняемых заданий полностью соответствовало задачам устного и письменного общения лишь в том случае, если у обучаемых был перед глазами речевой образец или если речь была подготовлена заранее. Неспособность обучающихся в режиме реального времени решать различные коммуникативные задачи стало серьезным препятствием на пути комплексного формирования их иноязычной коммуникативной компетенции.

3. Рецептивные виды речевой деятельности. Упомянутые выше проблемы, а именно, отсутствие учебного времени для специальной подготовки к курсовым экзаменам, а также учет специфики представлений обучающихся об учебном процессе, например, повторение хором, заучивание готовых речевых образцов, оказали негативное влияние на развитие рецептивных видов речевой деятельности, соответственно, умений чтения и восприятия речи на слух. Отсутствие знаний о стратегиях чтения и аудирования и неиспользование их при осуществлении данных видов речевой деятельности в значительной степени затрудняли процессы понимания и осмысления информации и неизбежно приводили к ошибкам при решении задач по чтению и аудированию. Даже после специального обучения данным стратегиям в рамках обучающего курса положительная тенденция была выявлена не у всех обучающихся. Данное положение вещей, однако, объясняется также наличием слабого уровня владения немецким языком у некоторых студентов из Индии.

Таким образом, следует заключить, что интенсивное обучение немецкому языку студентов из Индии обладает некоторыми особенностями, которые обязательно следует учитывать при организации процесса обучения в дальнейшем с целью повышения эффективности изучения немецкого как второго иностранного языка иностранными студентами.

Т. Г. Дементьева

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ

Современный мир невозможно представить без Интернета. Огромная популярность социальных сетей создала новые возможности для овладения иностранными языками. Сегодня повседневной реальностью стало общение с носителями языка, переписка с друзьями и коллегами из других стран, создание и проведение совместных телекоммуникационных проектов, чтения гипертекстовой информации по специальности, использование онлайн-словарей и многое другое. Однако в результате стремительного развития технологий возникла потребность в непрерывном образовании: знания стареют так быстро, что приходится постоянно переучиваться. Умение учиться становится одним из главных навыков. И именно этот навык приобретается при изучении иностранного языка с помощью информационно-коммуникационных технологий. Используя мультимедийные технологии, преподаватель может подать информацию в совершенно новой и эффективной форме, сделать ее более полной, интересной, адаптированной к современным реалиям.

Трансформируется роль преподавателя в учебном процессе: постепенно утрачивает актуальность функция преподавателя как основного источника информации, он превращается в организатора, консультанта, руководителя и эксперта самостоятельной работы слушателей. Все это требует поиска более эффективных средств обучения, которые бы выполняли в учебном процессе такие функции, как информационную, систематизированную, контролирующую и мотивирующую. К таким средствам обучения можно отнести электронные учебники, мультимедийные курсы, тренинговые программы, что в комплексе является дистанционным обучением.

Современное электронное обучение – один из возможных инструментов для быстрого и малозатратного процесса формирования и передачи знания.

Современное электронное образование открывает обучающимся и их обучающим доступ к необычным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, дает совершенно новые, ранее неизвестные, возможности для творчества, а также для формирования и закрепления различных навыков, позволяет реализовать новейшие формы и методы обучения.

Каковы же условия эффективности использования технологий электронного обучения иностранным языкам взрослых?

1. Готовность взрослой аудитории к работе с компьютерными технологиями выступает в качестве одного из педагогических условий успешного их применения. Большая часть взрослой аудитории считает информационно-коммуникационные технологии прогрессивными в силу наглядности, доступности, экономичности с точки зрения времени и возможности выбора индивидуального темпа учебной деятельности.

2. Современного специалиста сложно представить без новейших гаджетов, которые сегодня выполняют роль смартфона, будильника, фотоаппарата и т.п. В современном мире информационных технологий насчитывается более 1,5 млрд мобильных телефонов, таким образом мобильные устройства сегодня есть практически у всех, они являются инструментом для доступа к любой необходимой информации. Современные мобильные гаджеты можно рассматривать как средство непрерывного процесса обучения иностранному языку. Сегодня существует большое количество приложений для изучения иностранного языка, разработанных для смартфонов и айфонов, планшетов и айпадов, при этом некоторые из них действительно эффективны и полезны. Главным достоинством данных приложений мы считаем быстрый доступ к ним, задания в соответствии с уровнем владения языком, расширение возможностей коммуникативного общения с носителями изучаемого языка. Также данные приложения предоставляют возможности увеличения словарного запаса. Однако возникают закономерные вопросы. Как контролировать безопасность устройств, принадлежащих обучающимся? Можно ли использовать стандартную интернет-фильтрацию? Какой контент следует считать вредным?

3. Использование электронных образовательных ресурсов доступно в системе Moodle, которая представляет собой свободное веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Виртуальная платформа Moodle основана на применении сетевой технологии Интернета и ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателями и слушателями. Основными ресурсами Moodle по дисциплине «Иностранный язык» являются новостной форум; форум для общения, проведения онлайн-консультаций; образовательная программа; методические рекомендации по изучению дисциплины; методические указания по выполнению контрольных тестов, управляемой самостоятельной работы обучающихся; комплект тестов, форма и задания для выполнения контрольных тестов; грамматические справочники, справочники по реферированию и аннотированию; терминологические словари и т.п.

Качественная бесперебойная работа системы Moodle является важным условием эффективности использования технологий электронного обучения иностранным языкам.

4. Однако при внешней привлекательности электронного обучения имеется ряд значительных проблем, которые препятствуют полноценной реализации программ обучения с обеспечением качественной подготовки слушателей. Главная проблема – это неготовность образовательных учреждений эффективно применять новые технологии. Эта неготовность объясняется

недостаточностью оснащения учреждений высшего образования материальной базой для широкого использования возможностей электронных ресурсов. К сожалению, далеко не каждое высшее образовательное учреждение имеет современно оснащенные мультимедийные аудитории. А это значит, что не все преподаватели могут проводить учебные занятия в таких аудиториях с использованием ИКТ.

5. Но даже если предположить, что вопрос технического оснащения решен, имеет место проблема кадрового обеспечения учебного процесса с применением новейших технологий, в том числе и проведение занятий в режиме онлайн. Мы можем констатировать неспособность некоторых преподавателей обеспечить функционирование электронного образовательного контента на необходимом уровне качества. Есть также острая необходимость иметь в штате факультета специалиста по работе со средствами электронного обучения, например, с интерактивной доской, в случае выхода из строя аппаратуры и т.п.

6. Кроме того, задача содержательного обеспечения электронного обучения осложняется еще и тем, что при существующей высокой интенсивности труда преподавателя времени на работу по созданию полноценных ресурсных контентов и их надлежащее поддержание у него просто нет. Возможно, было бы целесообразно снижать учебную нагрузку тем преподавателям, которые занимаются разработкой контента электронного обучения.

7. Еще одним проблемным вопросом видится оценивание результатов освоения дисциплин обучающимися. Электронное обучение фактически не предусматривает традиционной сдачи экзаменов и зачетов. Как правило, экзамен/зачет проходит в форме тестов. Валидность тестов по сравнению с традиционным зачетом и экзаменом вызывает сомнение, особенно если речь идет об иностранном языке. С помощью теста можно проверить лишь фактические знания, а вот способность мышления – вряд ли.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что электронное обучение, безусловно, имеет как свои плюсы, так и минусы. Условиями эффективности использования технологий электронного обучения иностранным языкам взрослых являются следующие.

1. Готовность взрослой аудитории к работе с информационно-коммуникационными технологиями.

2. Наличие у слушателей гаджетов (смартфонов, айфонов, планшетов, компьютеров и т.д.) в качестве средств электронного обучения.

3. Готовность образовательных учреждений эффективно применять новые технологии. Достаточное оснащение учреждений высшего образования материальной базой для широкого использования возможностей электронных ресурсов, например, наличие достаточного количества аудиторий, снабженных мультимедийными системами обучения, а также доступ к системе Moodle, предоставляющей возможность создавать сайты для онлайн-обучения.

4. Кадровое обеспечение учебного процесса с применением новейших технологий, в том числе и проведение занятий в режиме онлайн. Специальная

подготовка ППС кафедр к работе с мультимедийными системами и к разработке образовательного контента электронного обучения. Наличие в штате факультета специалиста по работе со средствами электронного обучения.

5. Совершенствование тестов для оценивания результатов освоения дисциплин обучающимися.

А. В. Дубасова

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛАТЫШСКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Отбор любых обучающих материалов, включая технологии электронного обучения, подразумевает оценку содержания, методологии, социально-культурного компонента.

На наш взгляд, с точки зрения *содержания* обучающие материалы по латышскому языку должны соответствовать учебной программе; быть разработанными компетентными авторами (преподавателями, филологами); соответствовать возрасту, уровню способностей, профессиональным интересам и потребностям слушателей; иметь эстетическую, художественную, социальную ценность. С точки зрения *методологии* они должны вовлекать слушателей в активную работу; способствовать как совместной работе в группе или мини-группах, так и индивидуальному росту; мотивировать слушателей задавать вопросы, думать, участвовать в дискуссиях и обсуждениях; позволять преподавателю и самим слушателям оценивать уровень знаний. С *социально-культурной* точки зрения необходимо, чтобы они формировали объективное представление о быте, современной жизни, культуре, истории латышей; вызывали интерес к латышам, латышской культуре и латышскому языку; способствовали непредвзятому отношению к носителям латышского языка.

Указанные критерии можно отнести к общим критериям отбора обучающих материалов. К электронным ресурсам применяются дополнительные, специфичные, критерии. Так, для веб-сайта должны выполняться следующие требования:

- на сайте указаны авторы и их квалификация, контактная информация, последние изменения, авторские права;
- указан или легко определяется уровень слушателей, для которых предназначен ресурс;
- имеется словарь (двуязычный, многоязычный);
- представлены задания для разных уровней сложности;
- материал разбит на части таким образом, что слушатели не перегружены, но и не скучают;
- сложность материала возрастает постепенно;
- варьируются типы заданий (чтение, письмо, восприятие на слух);
- задания не однообразны, но однотипных упражнений достаточно для закрепления материала;

- способ представления информации стимулирует воображение, любопытство, вызывает азарт;

- ресурс имеет интуитивно понятную навигацию;
- имеется справка, указания на русском/английском языке;
- вводимые слушателями ответы оцениваются корректно;
- слушатели получают необходимую обратную связь;
- страницы сайта загружаются за разумное время;
- все имеющиеся ссылки работают;
- соблюдается баланс текста, графического материала, видео.

Для групп, обучающихся в интенсивном режиме, можно предложить также следующие дополнительные критерии отбора конкретных заданий в зависимости от их функции в структуре занятия:

1) для разминки/смены деятельности: простые короткие упражнения, соответствующие текущей или предшествующей теме занятия (озвученные картинки-диалоги для повторения и закрепления лексики, легкие тестовые задания на базовую лексику и грамматику);

2) для закрепления нового грамматического материала: упражнения в виде тестов, охватывающих одну или несколько (в зависимости от уровня сложности) грамматических тем;

3) для повторения пройденного грамматического и лексического материала, обобщения нескольких тем, систематизации знаний: упражнения в виде развернутых диалогов и текстов с разными видами заданий к ним.

Что касается латышского языка, количество доступных электронных ресурсов ограничено, большинство из них сконцентрировано на <http://maciunmacies.valoda.lv> и <http://valoda.ailab.lv/latval/>. Следует отметить, что имеющиеся ресурсы по латышскому языку соответствуют большинству указанных критериев (как общих, так и специфичных), тем самым могут быть рекомендованы для использования в группах слушателей, повышающих квалификацию по программе «Иностранный (латышский) язык для специальных целей» на ИПКиПК МГЛУ.

Л. В. Зотова

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИТОВСКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Появление новых технологий привело к началу принципиальных изменений, в том числе и в сфере образования. Обычные способы общения претерпели огромные изменения с появлением Интернета.

В современном мире вся необходимая информация все чаще концентрируется в относительно новом для себя электронном, прежде всего в цифровом, формате в гораздо меньшем количестве мест ее хранения.

Современные коммуникации немыслимы без применения технических средств. Интернет не только устраняет все ограничения, присущие традиционным видам связи, но и делает коммуникации более яркими, интерактивными и эффективными. Наиболее прогрессивными направлениями

в данной сфере являются веб-технологии, которые открывают широчайшие возможности для делового общения и дистанционного обучения. Оперативность и доступность передаваемой информации при удаленном взаимодействии всегда значительно уступали возможностям личного общения, поэтому в прежние времена и даже сейчас все важные вопросы решаются только при личных встречах. Однако современные технологии выводят взаимодействие людей друг с другом на более высокий, интерактивный, мультимедийный уровень, сохраняя при этом практически все аспекты личного общения.

Веб-технологии позволяют видеть и слышать собеседника, взаимодействовать друг с другом в режиме реального времени людям со всего мира. Для деловой и образовательной среды эти возможности становятся неотъемлемым фактором эффективности и успеха.

Применение интернет-технологий в учебном процессе базировалось сначала на сервисах общего назначения (электронная почта, www, электронные доски объявлений, телеконференции, видеоконференц-связь и т.д.). Затем стали появляться специальные сервисы, интегрирующие отдельные функции электронного обучения (например, виртуальный класс), эволюция которых привела к концепции создания виртуальных учебных сред (Virtual Learning Environments – VLE). У различных виртуальных сред есть ряд функциональных возможностей. Представим их.

1. Предоставление специально подготовленного контента закрытым группам обучающихся, изучающих конкретный курс в определенный период времени с разграничением прав доступа к электронным ресурсам для обучающихся, преподавателей, разработчиков курса, менеджеров-администраторов.

2. Структуризация содержания курса на отдельные блоки-модули и различные виды электронных ресурсов внутри самих модулей.

3. Различные виды деятельности: просмотр ресурсов, тренинг по теории, контроль, проектная работа (индивидуальная и совместная), различные виды взаимодействия (семинары, форумы, чаты, индивидуальные консультации) и т.п.

4. Различные виды контроля: промежуточный, итоговый, с ограничением по времени и числу попыток, с различными формами тестов и т.п.

5. Выполнение проектных работ (формулировка и предъявление заданий, размещение выполненных работ в базе данных, их проверка, оценивание, консультирование).

6. Оценивание различных видов учебной деятельности (компьютерных тестов, проектных работ, активности на семинарах и форумах и т.д.) с автоматическим формированием индивидуальных и групповых рейтинговых ведомостей успеваемости.

7. Контроль преподавателей за учебной деятельностью обучающихся (когда и с какими элементами курса работал каждый, каковы результаты и т.п.).

8. Контроль менеджеров-администраторов за работой преподавателей и обучающихся.

9. Сбор различной статистики и генерация отчетов (по группе, отдельному обучающемуся или преподавателю и т.д.).

Эти и другие функции современных LMS создают предпосылки для жесткой регламентации процесса обучения, что несомненно важно для формального образования, сохраняя при этом комфортные условия учебной работы как для обучающихся, так и для преподавателей.

Электронная доставка информации постепенно меняет мир образования в высшей школе. Гибкость электронного обучения, разнообразные методики представления учебных материалов и учебного взаимодействия нравятся взрослым студентам. Учащиеся могут получить диплом (или сертификат) быстрее и с большим комфортом, существенно не меняя устоявшийся порядок и ритм жизни.

Нынешнее электронное обучение ориентировано в основном на получение формальных знаний об окружающем мире и профессиональную подготовку. Но понятие *образование* включает и общее развитие, и освоение принятых в обществе стереотипов поведения, взаимодействия с окружающим миром и с другими людьми. Электронное обучение в его нынешнем исполнении не формирует способность генерировать идеи – для этого необходимы теоретические познания и широкое мышление. Общество, способное к творческому росту, нуждается и в том и в другом.

Поэтому ответ на вопрос «Станет ли процесс получения образования полностью электронным» – конечно же, нет.

Е. А. Калашникова

ЦЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ (из опыта работы)

Основной целью использования ИКТ (информационно-коммуникационной технологии) для изучения иностранного языка является формирование у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции и развитие личности обучаемого, способного и желающего овладеть иностранным языком как средством общения и совершенствоваться в этой области. Мультимедийные технологии открывают возможности преподавателям отказаться от собственных традиционному обучению рутинных видов деятельности преподавания, предоставив им возможность использовать интеллектуальные формы труда, освобождают от изложения значительной части учебного материала и рутинных операций, связанных с отработкой умений и навыков. В модели компьютерного обучения иностранным языкам на основе личностно-деятельностного подхода предполагается «свобода выбора пути, компьютера, методов, партнера в группе», обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание его личностной самоактуализации и личного роста.

Такая система должна удовлетворять следующим основополагающим принципам, а именно:

- быть доступной для любого индивида, независимо от уровня имеющихся у него знаний, частоты посещения им занятий и тому подобных факторов;

- позволять обучающемуся начинать, приостанавливать, возобновлять учебный процесс в любое удобное время и осваивать учебный материал в доступном ему темпе;
- легко трансформироваться под влиянием изменяющихся внешних условий, позволяя заменять образовательные модули на более современные, дополняя систему, не уничтожая накопленный ценный опыт удач и ошибок;
- восполнять дефицит самых разнообразных знаний и умений у тех, кто вовлечен в эту образовательную систему.

Так, мною было разработано электронное сетевое издание на тему «Свободное время» для слушателей, изучающих немецкий язык на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ. Работа с практикумом проводится с целью систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений; углубления и расширения знаний; закрепления грамматических навыков; развития познавательных способностей и активности обучающихся, их творческой инициативы и самостоятельности. Главная цель практикума – развитие иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся, позволяющих использовать иностранный язык как средство межличностного общения. Навигация между упражнениями осуществляется путем гиперссылок, интерфейс простой и понятный. Работать с практикумом можно на любом компьютере, планшете и телефоне, где есть приложения для чтения текстовых документов, просмотра видео, прослушивание аудиоматериалов и программа для работы на доске Smart Board.

Практикум включает в себя словарь, тексты и задания к текстам; 41 упражнение, целью которых являются контроль понимания и закрепление лексического и грамматического материала, ключи к упражнениям; аудио- и видеоматериалы (приложения 1–13), некоторые задания подготовлены в виде подкастов.

Для развития навыков аудирования неадаптированной немецкоязычной речи высокого уровня сложности, а также усвоения политической, военной и экономической лексики, а также развития навыков и умений монологической речи И. Г. Осмоловской был создан практикум по аудированию (электронный учебный модуль «Слушаем новости, изучаем немецкий язык»). Учебное издание основывается на аутентичном материале новостного портала «Deutsche Welle» («Немецкая волна», <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s-8030>) и содержит аудиозапись новостей, тесты, транскрипты новостей, ключи к тестам, словарь-минимум. Предлагается следующий алгоритм работы с электронным сетевым изданием: после первого прослушивания слушатели должны передать основную информацию, которую они услышали: страна, известные фигуры, событие без подробностей. При втором прослушивании предлагается выполнить тестовые задания. Тест к каждому новостному отрезку включает задания двух типов: выбрать правильный ответ на вопрос из нескольких предложенных вариантов и определить правильность утверждения. В каждом разделе для снятия языковых трудностей предлагается

краткий глоссарий политических, военных и экономических терминов, содержащихся в новостных сюжетах. Перед третьим прослушиванием учащиеся подразделяются на группы. Каждая группа получает задание максимально точно «расслышать» одну новость из трех, составляющих новостную порцию на определенное занятие. К последнему прослушиванию, как правило, уже сняты все лексические и грамматические сложности, которые содержатся в новостях, и полное и адекватное восприятие сообщения не составляет труда. В группах проходит подготовка пересказа заданной новости всеми членами рабочей группы с использованием сослагательного наклонения конъюнктив 1, которое является наиболее часто встречающимся при передаче новостей и косвенной речи в немецком языке. После публичной презентации «диктором» группы своего сообщения, слушатели «кликают» на транскрипт новостей и могут самостоятельно себя проверить на предмет полного понимания содержания и его адекватной передачи. Пользоваться электронным сетевым изданием можно как на занятиях, так и самостоятельно дома. Оба учебных издания размещены на образовательном портале elearning.mslu.by в 2019 году.

Для тренировки и закрепления навыков аудирования, чтения и письма используются следующие ресурсы Интернета.

1. Упражнения на портале Schubert-Verlag разнообразны и четко структурированы, что позволяет практиковать аудирование, чтение и письмо. Онлайн-упражнения прекрасно подходят как дополнительное пособие по изучению немецкого языка. Ссылка на руководство по работе с порталом находится на главной странице.

2. Видеоматериал Deutschlandlabor представляет собой короткие документальные фильмы, которые рассказывает о жизни в Германии. В двадцати сериях, вы узнаете о распространенных стереотипах, связанных с жизнью в Германии. Главные герои – Нина и Давид, они детективы, которые шаг за шагом раскрывают нам секреты немецкого языка и традиций, а также к фильмам прилагаются транскрипты и множество упражнений на понимание увиденного и закрепление материала (подкасты), что позволяет достичь цели развития умения навыков говорения и аудирования, тренировать и закреплять используемый видеоматериал.

3. Аудиоматериалы Nachrichtenleicht представляют собой новостные нарезки на актуальные темы, также прилагаются тексты и объяснения некоторых лексических единиц.

4. Проект Easy German предлагает изучать немецкий язык в форме увлекательных мини-интервью, которые организуют ведущие на улицах немецких городов. Большое преимущество этих видеороликов в том, что их просмотр поможет достичь цель восприятия и понимания на слух различных немецких диалектов.

С целью диагностики знаний уровня усвоения учебного материала на отделении немецкого языка были созданы итоговые тесты (Google-формы).

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ

На современном этапе, в рамках совершенствования методов и форм обучения иностранным языкам взрослых, возрастают возможности использования одного из инновационных средств обучения, а именно внедрения подкастов в учебный процесс. Подкасты действительно являются инновационным средством обучения иностранным языкам, так как формируют языковые навыки и речевые умения в различных видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение), обогащают лексический запас, совершенствуют грамматические навыки, усиливают мотивацию к изучению языка, позволяют индивидуализировать обучение, способствуют дифференциации деятельности слушателей, интенсифицируют самостоятельную работу.

Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. Следует подчеркнуть ценность подкастов всех жанров и категорий, новостные, интервью, спортивные, игры, музыка, фрагменты фильмов, позволяющих преподавателю решать комплексные задачи обучения. Учащимся в свою очередь предоставляется прекрасная возможность слушать актуальные современные аутентичные тексты различных жанров на любую тему в разнообразном исполнении (акцент, тембр, ритм, беглость речи говорящего).

Использование подкастов при обучении взрослой аудитории предоставляет следующие актуальные возможности:

- 1) процесс продуктивен как в аудитории, так и во внеаудиторное время, границы учебной среды расширяются;
- 2) дополнительная эффективная языковая практика;
- 3) снижение уровня тревожности и преодоление языкового барьера;
- 4) проблема межкультурного общения, обмен подкастами в Интернете.

В свою очередь технология подкастинга в сфере обучения взрослых должна соответствовать определенным дидактическим принципам:

- *системности* – содержание подкастов должно отражать конкретные дидактические цели, каждый элемент учебного материала логически связан с другими, последующие знания опираются на предыдущие;
- *индивидуализации* – предусматривается учет индивидуальных возможностей восприятия учебного материала слушателями;
- *мотивации и симуляции* – выполнение данного принципа определяется тем, что у обучающихся появляется широкий спектр информации на современных носителях, процесс обучения выходит за пределы учебного заведения с использованием современных телекоммуникационных сервисов в Интернете; у преподавателя и слушателей появляется возможность обмениваться информацией в интерактивных режимах вне аудитории;

- *интерактивности* – создание таких условий обучения, при которых слушатели становятся активными участниками учебного процесса; предполагает индивидуальное или совместное создание и обмен мультимедийной информацией;

- *индивидуальной доступности* – у слушателей появляется возможность самостоятельно, по желанию и потребности усваивать учебный материал в удобном месте и времени;

- *наглядности и эстетичности представления информации* – данный принцип требует привлечения к восприятию всех органов чувств обучающихся, чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается; есть определенные требования к эстетическому оформлению подкастов (упорядоченность и выразительность мультимедийной информации, соответствие цветового колорита и гармоничное звуковое оформление и т.д.);

- *сознательности и активности усвоения знаний слушателями* – предусматривает ясное понимание изучаемого материала слушателями; слушатели должны знать цели и задачи обучения; может реализовываться за счет применения проблемного метода обучения; в ходе изучения перед слушателями выдвигаются познавательные задачи, ставятся определенные проблемы, решение которых активизируют творческую работу учащихся;

- *хронометрического соответствия* – предполагает экономию времени на разработку подкастов, которыми уже насыщен Интернет; можно заранее скомпоновать видеофильм, выделив главные моменты, представить его на занятии или опубликовать на веб-сервере.

Подытоживая изложенную информацию, можно сказать, что использование автором тезисов технологии подкастинга способствует индивидуализации обучения, активизации учебной деятельности слушателей, интерактивности обучения, суперактуальности темы в связи с экстремальными вызовами времени.

И. Г. Осмоловская

ЦЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ (теоретический аспект)

Общество XXI века – информационное общество. Одним из важнейших направлений его развития выступает информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и методикой оптимального использования современных *информационных* технологий, ориентированных на процесс управления образованием и реализацию психолого-педагогических целей обучения. Основной и самой главной целью использования любых технологий в образовании, в том числе и технологий электронного

обучения, является повышение эффективности обучения и качества образования. Следует отметить, что электронное обучение интегрирует различные формы и методы учебного процесса, и подобная интеграция требует глубоких научно-методических исследований для обеспечения максимально эффективного обучения, в том числе обучения иностранным языкам.

Системы электронного обучения призваны повысить качество образования за счет грамотного планирования учебной нагрузки, управления учебными материалами и контроля качества знаний.

Многие авторы называют информационные технологии также термином *информационно-коммуникационные технологии* и разделяют их на два вида, каждый из которых призван выполнять свои специфические задачи.

1. *Технология использования компьютерных программ* позволяет эффективно дополнить процесс обучения языку на всех уровнях. Мультимедийные программы предназначены как для аудиторной, так и самостоятельной работы и направлены на развитие грамматических и лексических навыков. Особенностью компьютерных технологий является то, что они обеспечивают высокий уровень усвоения материала при минимизации затрат времени; позволяют представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных структурированной информацией, обеспечивают более глубокое погружение в материал. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию в долговременную память учащихся и увеличить скорость и качество усвоения материала.

2. *Интернет-технологии* предоставляют широкие возможности для поиска информации, разработки международных научных проектов, ведения научных исследований. Как информационная система Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя электронную почту; телеконференции; видеоконференции; возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички; доступ к информационным ресурсам; справочные каталоги; поисковые системы; разговоры в Сети, что ведет к расширению мотивационной основы учебной деятельности.

Другие авторы называют информационно-коммуникационные технологии *электронными образовательными ресурсами*, к которым они относят электронные копии печатных изданий, электронные интерактивные учебники, мультимедийные презентации учебного материала, системы компьютерного тестирования, обзорные лекции на аудио- и видеоносителях, компьютерные тренажеры, виртуальные лаборатории, интеллектуальные обучающие системы, учебные пакеты прикладных программ и т.п.

В рамках преподавания иностранного языка взрослым важнейшими электронными образовательными ресурсами являются:

- с одной стороны, электронные учебники, используемые в качестве тренажеров для самостоятельных занятий, средств текущего контроля, а также для проведения экзаменов;

• с другой стороны, электронные справочно-информационные системы, к которым относятся электронные словари, тезаурусы, глоссарии, электронные энциклопедии и конкордансы, используемые в качестве справочной поддержки в обучении иностранному языку.

Цель их использования – более быстрое формирование профессиональной иноязычной компетенции в отличие от бумажной печатной продукции, которая предполагает множество рутинных действий, не связанных с речевой деятельностью. К характерным особенностям современного электронного справочно-информационного обеспечения по иностранному языку относятся:

- использование технологий гипермедиа и гипертекста;
- возможности поиска по ключевым словам или выражениям;
- наличие модулей для автоматического перевода текстов;
- возможности хранения больших объемов информации;
- возможности представления на различных носителях.

В последнее время стал очень популярен термин *дистанционное обучение* – форма обучения, представляющая собой взаимодействие педагога и обучаемого на расстоянии, содержащая все компоненты учебного процесса и реализуемая с помощью интернет-технологий и других средств, предусматривающих интерактивность (электронная почта, телефонные переговоры, переговоры с использованием средств Интернета¹).

Целью дистанционного обучения иностранным языкам является предоставление обучающимся возможности освоения основных и дополнительных образовательных программ непосредственно по месту жительства или временного пребывания. Преподаватель в зависимости от успехов ученика может применять гибкую, индивидуальную методику обучения, предлагать ему дополнительные, ориентированные на обучаемого блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы. Обучающийся может сам выбрать свой темп изучения материала, т.е. может работать по индивидуальной программе, согласованной с общей образовательной программой. Иными словами, дистанционное обучение направлено на организацию продуктивной самостоятельной, учебно-познавательной деятельности.

Для того, чтобы эффективно пользоваться системой электронного обучения, необходимы некоторые стартовые знания и аппаратно-техническое обеспечение. Необходимо иметь не только компьютер с выходом в Интернет, но и обладать минимальными навыками работы в Сети. Поэтому, чтобы эффективно обучаться, необходима предварительная подготовка.

Большинству образовательных учреждений, начинающих внедрять технологии электронного обучения, присуща «детская болезнь» увлечения средствами новых информационных технологий, особенно Интернетом, что порой приводит к фетишизации, а как следствие – к неправильной преимущественной ориентации на какое-то средство обучения.

¹ Определение заимствовано с сайта Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь.

Справедливо отмечено, что, несмотря на вышеизложенные сложности, усовершенствование системы *e-learning* (электронного образования) остается одним из самых перспективных направлений модернизации образования.

Подводя итог, хотелось бы еще раз акцентировать внимание на основной цели использования электронного обучения – повышение эффективности обучения и качества образования, которая достигается путем решения следующих задач:

- 1) грамотное планирование учебной нагрузки;
- 2) управление учебными материалами;
- 3) контроль качества знаний;
- 4) организация самостоятельной работы;
- 5) увеличение скорости и качества усвоения материала;
- 6) расширение мотивационной основы учебной деятельности;
- 7) быстрое формирование профессиональной иноязычной компетенции;
- 8) индивидуализация процесса обучения.

Н. В. Писоцкая

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования – процесс совершенствования образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий. С развитием информационно-коммуникационных технологий стали интенсивно развиваться и электронные средства обучения (ЭСО) – средства обучения, созданные с использованием компьютерных информационных технологий. Вместе с тем уже на этапе создания ЭСО необходимо придерживаться определенных дидактических принципов отбора их содержания, соблюдая которые преподаватели могли бы достичь высоких и прочных результатов в обучении взрослых иностранным языкам.

В самом общем виде принципы обучения можно определить как основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы образовательного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в его конкретно-историческом виде. Принципы характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями. Принципы обучения конкретны и отражают насущные общественные потребности. Под влиянием социального прогресса и научных достижений, по мере выявления новых закономерностей обучения, накопления опыта работы они видоизменяются, совершенствуются. Современные

принципы обучения иностранным языкам обуславливают требования ко всем компонентам образовательного процесса – логике, целям и задачам, формированию содержания, выбору методов и форм, стимулированию, планированию и анализу достигнутых результатов.

Принципы обучения выступают в органическом единстве, образуя некоторую концепцию дидактического процесса, которую можно представить как систему, компонентами которой они являются.

Многочисленны попытки разработать систему дидактических принципов отбора содержания средств электронного обучения иностранным языкам. Организация учебного материала осуществляется на основе коммуниктивно-интегративного, межкультурного, деятельностного подходов, которые предполагают организацию учебного материала по коммуникативному принципу с отнесением к деятельности в соответствии с ситуациями естественного межкультурного общения и интегративность всех видов речевой деятельности, языкового и речевого материала, умений иноязычной информационной компетенции и элементов изучаемых культур. В соответствии с вышеуказанными подходами актуальными определяются следующие принципы организации учебного материала.

1. Принцип коммуникативной направленности. Коммуникативная направленность реализуется посредством обеспечения условий иноязычного общения, максимально приближенных к естественным, что обуславливает организацию учебного материала, направленную на стимулирование коммуникативной деятельности учащихся. Иноязычная информационная компетенция является компонентом коммуникативной компетентности, поэтому информационные умения, входящие в ее структуру, формируются в ситуациях осуществления коммуникации.

2. Принцип культурно-феноменальной организации. Данный принцип предполагает осуществление организации учебного материала в рамках учебных модулей на основании соотнесенности с определенным явлением культуры. Каждый учебный модуль посвящается освоению определенного аспекта культуры изучаемого языка и проведению сопоставительного анализа культурных особенностей предъявления данного феномена в различных культурах.

3. Принцип интегративности. В рамках каждого учебного модуля представлены упражнения на развитие различных видов речевой деятельности с акцентом на развитие рецептивных умений аудирования и чтения с целью получения информации и разноплановых умений иноязычной информационной компетенции.

4. Принцип концентрированности и минимизации. В условиях обучения иностранному языку с целью интенсификации учебного процесса необходимо осуществлять организацию учебного материала на основе данного принципа, что позволяет сократить время усвоения учебного материала. Принцип концентрированности предполагает подачу материала в виде организационных единиц, в которых содержится материал различных уровней. Принцип минимизации реализуется в соответствии с критериями коммуникативной ценности, распространенности, продуктивности, информативности.

5. Принцип комплексной организации. Комплексный подход в организации учебного материала позволяет обеспечивать взаимосвязь в обучении всем видам речевой деятельности в процессе формирования разноплановых умений иноязычной информационной компетенции. Отобранный материал организуется в учебные модули, каждый из которых содержит блоки, способствующие формированию различных умений иноязычной информационной компетенции и коммуникативной компетентности в целом.

Оптимальный отбор, организация и презентация учебного материала во многом определяет эффективность процесса обучения взрослых иностранному языку. При планомерном использовании вышеуказанных принципов организации учебного материала, обусловленных спецификой образовательного процесса, направленного на формирование разноплановых умений иноязычной информационной компетенции, при всемерном учете социально-психологических особенностей контингента учащихся возможно построение эффективной системы обучения иностранному языку в рамках глобального информационного общества.

Т. Г. Попко

РОЛЬ ОБУЧАЮЩЕГО В ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ

Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в своих документах неоднократно обращала внимание на эффективность обучающихся в области применения информационно-коммуникационных технологий. Обучающие должны владеть информационной компетенцией, постоянно повышать свой уровень владения электронными средствами обучения. Они должны понимать назначение технологий электронного обучения в системе образования при работе с учебными программами, при оценивании знаний. Вплоть до настоящего времени существует мнение, что электронные средства не заменят обучающего, и многие согласны с данной точкой зрения. Но речь идет не о замене, а об умении использовать все новейшие технологии, имеющиеся в настоящее время. Чем эффективнее будет обучающий, тем эффективнее он будет использовать технологии электронного обучения в своей практике.

Использование технологий электронного обучения, безусловно, имеет ряд преимуществ, среди которых можно назвать возможность разнообразить учебный процесс, ввести игровые моменты, способствовать повышению мотивации обучения иностранных языков, обеспечить визуальную поддержку. Среди отрицательных моментов отмечаются следующие: отсутствие необходимого оборудования, технические проблемы, неумение или нежелание обучающихся использовать технологии электронного обучения, затруднения в выборе технологий.

Для эффективности использования технологий электронного обучения иностранным языкам необходимо также принимать во внимание особенности обучающихся. Так, например, отмечается, что взрослые люди отличаются прагматическим складом ума, они предпочитают моментальное использование полученной информации в профессиональной или повседневной жизни. Также обучение взрослых больше ориентировано на решение каких-либо вопросов, чем на содержание. В настоящее время актуальным является деятельностный подход в обучении иностранным языкам (*les approches actionnelles*), который ориентирован на решение той или иной задачи в различных контекстах (ситуациях), то есть обучающийся рассматривается как социальный актер, который обладает и реализует свои компетенции в конкретной ситуации.

И. Л. Русецкая

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Всесторонняя интеграция современных информационных технологий в образовательный процесс является одним из приоритетных направлений на пути становления и развития информационно-цифрового общества. Целевой аудиторией на рынке образовательных услуг становятся представители так называемого поколения Z, социализация и самоидентификация которых происходит при полном погружении с раннего возраста в цифровую среду и социальное медиапространство. На данный момент это поколение формирует основу системы высшего образования, подталкивая учебные заведения к поиску направлений трансформации процесса обучения с учетом условий новой цифровой реальности.

Мобильные устройства, функционирующие в сочетании с универсальной беспроводной связью, являются важным инструментом для расширения возможностей в обучении студентов. Применение мобильных цифровых устройств, активно используемых в различных сферах повседневной жизни как студентами, так и преподавателями, способствует решению ряда задач в ходе организации учебного процесса в контексте динамично развивающейся цифровой среды современного учреждения высшего образования.

Ключевым преимуществом данных устройств является предоставление гибкого и мобильного доступа к учебным и справочным системам и ресурсам в различных форматах посредством использования облачных интернет-технологий, без привязки к физическим носителям информации, локальным серверам или сетям. Тем не менее при всей очевидности удобства этого способа хранения и использования данных он имеет определенные недостатки.

К ним стоит отнести фактически принудительную регистрацию на одном из сервисов, предоставляющих услуги облачного хранилища, отсутствие совместимости и взаимодействия между облаками различных сервисов, ограничение, устанавливаемое на объем размещаемой информации, а также ограничение количества пользователей, подключаемых к данному ресурсу.

Не менее важной в совместном использовании мобильных устройств является функция взаимообмена мобильным контентом в различных форматах. Это позволяет максимально эффективно организовать не только взаимодействие преподавателя с аудиторией, но и совместную работу студентов не только в ходе учебного занятия, но и в рамках выполняемой внеаудиторной самостоятельной работы.

Мобильные цифровые устройства также обладают широкими возможностями для организации учебного процесса в удаленном режиме с использованием информационных и телекоммуникационных технологий, позволяя полностью проводить обучение студентов в цифровой среде. Системы дистанционного обучения, помимо непосредственного обеспечения процесса обучения (как теоретического, так и практического), способны охватить такие аспекты учебного процесса, как индивидуальное и групповое консультирование, использование электронных учебников и интерактивных онлайн-учебников, тренажеров, приложений и обучающих платформ, проведение текущей аттестации. Цифровые системы контроля позволяют преподавателю осуществлять мониторинг качества получаемых студентами знаний в режиме удаленного доступа.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что мобильные цифровые устройства позволяют существенно расширить возможности тестирования как наиболее популярного метода проверки знаний студентов. В о - п е р - в ы х, значительно упростить процессы как самого тестирования, так и оценивания, комментирования и рассылки результатов призваны веб-сервисы, созданные для продвижения так называемой безбумажной системы обучения. В о - в т о р ы х, надежным подспорьем в подготовке и создании тестовых заданий могут стать специальные конструкторы тестов, универсальные программы с настраиваемым интерфейсом, позволяющие при конструировании тестов использовать неограниченное количество тем, вопросов и ответов. Задаваемыми параметрами в таких программах, как правило, являются уровень сложности и алгоритм подсчета результатов.

Необходимым этапом в функционировании системы менеджмента качества конкретного учреждения высшего образования является проведение анкетирования и опросов на предмет оценки степени удовлетворенности определенных категорий участников образовательного процесса. Наиболее ресурсосберегающим вариантом, несомненно, является проведение онлайн-опросов (как анонимных, так и персонально ориентированных), создаваемых с помощью специальных веб-сервисов или плагинов. Таким образом, участники анкетирования получают преимущество доступа к подобным опросам

с помощью средств современной связи без пространственно-временного ограничения, в то время как организаторы-составители облегчают себе задачу по подведению итогов, используя настраиваемую функцию автоматического подсчета и отображения результатов.

В перспективе мобильные цифровые устройства могут применяться для обеспечения организационно-методических и вспомогательных процессов реализации учебной деятельности в учреждении высшего образования. В частности, специально созданные приложения могут быть разработаны для формирования и поддержки единой системы информирования студентов, ППС и администрации учреждения высшего образования, для организации системы адресного электронного обращения в деканат, для осуществления общего контроля за посещаемостью студентов через сервисы удаленного доступа и т.п.

Использование информационно-коммуникационных технологий и цифровых устройств в условиях организации учебного процесса в учреждении высшего образования обладает значительным потенциалом, который, однако, требует формирования целенаправленной, последовательной и прозрачной стратегии в отношении не только цифровизации, но и «мобилизации» образовательного процесса в виртуальной среде современного учреждения высшего образования.

Е. С. Скворцова

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПОЛЬСКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

В современном мире система образования характеризуется стремительным внедрением и широким использованием разнообразных технологий электронного обучения на любой ступени образования.

Специалисты ЮНЕСКО дают следующее определение электронному обучению: «Электронное обучение, или e-learning – обучение с помощью интернета и мультимедиа» и относят к электронному обучению:

- самостоятельную работу с электронными материалами при помощи персонального компьютера, мобильного телефона, телевизора и т.п.;
- создание сообщества пользователей (в социальных сетях), ведущих общую виртуальную учебную деятельность;
- возможность в любое время и в любом месте получить современные знания, находящиеся в любой доступной точке мира;
- возможность развивать учебные веб-ресурсы;
- доступность высшего образования лицам с особенностями психофизического развития;
- получение консультаций, советов, оценок у удаленного эксперта (преподавателя), возможность дистанционного взаимодействия и т.п.

Современные технологии электронного обучения открывают преподавателям и учащимся доступ к самым разнообразным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают широкие возможности для творчества, выявления и проявления своих способностей, обретения и закрепления различных навыков, а также позволяют реализовать новые формы и методы обучения, такие как телеконференции, форумы, чаты и т.п.

В настоящее время в мире на первый план в образовании выходит применение технологий электронного обучения, особенно в условиях обучения в учреждениях высшего образования, где наблюдается процесс преобладания современных технологий электронного обучения над традиционными, поскольку современные технологии электронного обучения являются лично-стно ориентированными и направлены на развитие индивидуальности обучающихся, а также на повышение уровня их самостоятельной работы.

Вместе с тем электронные технологии обучения предоставляют возможность снизить уровень стресса в процессе сдачи студентами зачетов и экзаменов, а также повысить уровень психологического комфорта на занятиях, что способствует мотивации к учебе и инициативности студентов. Применение электронных методов обучения в учреждениях высшего образования позволяет повысить уровень обучения и улучшить качество предоставляемых учреждениями высшего образования образовательных услуг, а также обеспечивает большую гибкость в реализации образовательных целей высшей школы. К тому же электронное обучение дает учреждениям высшего образования возможность повысить продуктивность, снизить уровень затрат, связанных с проведением очных занятий, улучшить процесс обмена знаниями и довести до минимума расходы на обучение.

Таким образом, к основным достоинствам электронного обучения можно отнести следующее.

1. Обучающийся имеет возможность доступа через Интернет к электронным курсам из любого места, где есть выход в Глобальную информационную сеть.

2. В электронном обучении процесс доставки образования включает в себя только обмен информацией через Интернет без затрат со стороны обучающегося на покупку учебно-методической литературы.

3. Небольшие блоки информации позволяют сделать изучение предмета более гибким и упрощают поиск нужных материалов.

4. Продолжительность и последовательность изучения материалов обучающийся выбирает сам, полностью адаптируя весь процесс обучения под свои возможности и потребности.

5. Обучающиеся имеют возможность получать образование без отрыва от работы, находясь дома, а также в пути, используя мобильный Интернет.

Различные технологии электронного обучения широко применяются при обучении слушателей по образовательным программам «Польский язык для специальных целей (базовый уровень)» и «Польский язык для специальных целей (основной уровень)». Наравне с использованием платформы Moodle, интерактивной доски, проектора и компьютера в образовательных целях

используется и смартфон, при помощи которого можно сделать занятия по иностранному языку крайне эффективными и необычайно интересными, поскольку современный мир и технологии диктуют подобные изменения в методике преподавания иностранных языков. Ниже представлены задания, которые часто предлагаются слушателям, изучающим польский язык на кафедре интенсивного обучения № 2 факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов.

1. В качестве языковой разминки можно попросить слушателей показать в своем смартфоне приложения, которые они используют чаще всего и порекомендовать данные приложения своим соседям по парте.

2. Слушатели работают в небольших группах. Преподаватель просит их открыть фотогалерею на своих смартфонах и называет какую-либо категорию, к примеру, «Путешествия». Слушатели ищут фотографии в своих смартфонах, подходящие под данную категорию. Кто нашел первый, кричит «нашел», затем рассказывает своим соседям по парте историю данной фотографии, а именно: где и когда она была сделана, при каких условиях.

3. Для слушателей, которые обычно справляются с заданиями быстрее остальных, можно заранее подготовить дополнительные материалы, которые он может сделать, пока остальные заканчивают работу с заданием, спрятав данные упражнения под QR-кодом. Студент сканирует на своем смартфоне данный QR-код и выполняет задание.

4. Слушателей можно попросить записать на смартфон процесс выполнения ими какого-либо действия, к примеру, как они обычно собираются на занятие или делают домашнее задание, а потом продемонстрировать на занятии и обсудить данное видео всей группой.

5. Можно попросить слушателей разыграть из учебника диалог и записать на видео, затем просмотреть и обсудить всей группой.

6. Когда со слушателями проходит тема «Путешествия», им можно предложить посетить такие ресурсы, как www.booking.com, www.trivago.com, www.yelp.com и почитать реальные отзывы туристов на изучаемом языке о выбранном месте, затем обсудить, поехали бы они туда или нет. Также можно выбрать самый позитивный или негативный комментарий; отзыв, с которым они согласны или не согласны; подходящий отель для соседа по парте, предварительно узнав локацию, куда он хочет отправиться в отпуск, его финансовый лимит и предпочтения.

7. При изучении темы «Продукты» можно студентам предложить потратить определенную сумму на продукты в интернет-магазине своей страны. Они обсуждают, какие продукты могут купить за эту сумму. Затем данная сумма переводится в валюту страны изучаемого языка, и студентам предлагается за эквивалентную сумму совершить покупки в интернет-магазине в стране изучаемого языка. Затем обе продуктовые корзины сравниваются, и студенты обсуждают, какое количество продуктов можно купить за предложенную сумму в двух странах. Похожее задание можно предложить при изучении темы «Одежда».

Однако важно помнить, что на занятии возможны перебои с Интернетом или у какого-либо студента может отсутствовать смартфон, поэтому во избежание казусов необходимо предупреждать студентов заранее о своем намерении использовать данные ресурсы на занятии. Также важно заранее продумать релевантность использования тех или иных технологий электронного обучения на данном занятии.

Важно помнить, что преподаватель, используя различные технологии электронного обучения, может сделать свои занятия крайне разнообразными и увлекательными, а также обучить большее число студентов, территориально разобщенных. При этом при традиционном процессе обучения тет-а-тет, преподаватель имеет необходимую для обучения обратную связь сразу же, реагирует на нее, немедленно перестраивая учебный материал, имеет возможность делать на глазах студентов этот материал более доступным.

Также следует отметить, что электронное обучение имеет некоторые проблемы, а именно:

- проблемы, связанные с защитой интеллектуальной собственности;
- финансовые проблемы, связанные с затратами на подготовку электронных курсов и их обновление;
- кадровые проблемы, связанные с подготовкой преподавателей, способных и желающих разрабатывать и обновлять подобные курсы. Поэтому, для подготовки электронных ресурсов должен быть использован опыт очень опытных преподавателей, но не всегда такой преподаватель имеет для этого необходимое время, а также умение работать с компьютером.

Т. В. Степанова

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СМАРТФОНОВ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СЛУШАТЕЛЯМ ИЗ ИНДИИ (из опыта работы)

В настоящее время в мире существует около 8 миллиардов смартфонов, широко распространены они и в студенческой среде. Обычно использование средств мобильной связи не приветствуется во время учебных занятий, потому что рассеивается внимание обучаемых, они пытаются списать или найти ответы в Сети, отвлекаются от учебного процесса.

Но, учитывая растущую привлекательность смартфонов для обучающихся, можно использовать эти средства мобильной связи в процессе преподавания иностранных языков. По мнению С. В. Титовой, систематическое и методически продуманное внедрение мобильных устройств в учебный процесс раскрывает широкие возможности модернизации традиционной базы языковых и речевых заданий. Один из основоположников мобильного обучения Дж. Тракслер утверждает, что мобильное обучение полностью меняет процесс обучения, поскольку мобильные устройства модифицируют не только формы подачи материала и доступа к нему, но и способствуют созданию новых форм познания и менталитета. Обучение становится своевременным, достаточным и персонализированным.

В специализированной литературе мобильное обучение определяется как деятельность, регулярно осуществляемая посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию.

Следующие преимущества использования мобильных устройств и технологий выделяет С. В. Титова. Это мгновенный доступ к аутентичным учебным и справочным ресурсам и программам в любое время и в любом месте; постоянная обратная связь с преподавателем и учебным сообществом; учет индивидуальных особенностей студента; повышение мотивации обучаемых за счет использования знакомых технических средств и виртуального окружения; организация автономного обучения, развитие навыков и способностей к непрерывному обучению в течение жизни.

Так, А. П. Авраменко отмечает, что мобильные технологии позволяют создать дополненную реальность в необорудованной аудитории, что открывает неограниченные возможности применения дополнительных материалов в различных формах. В то же время мобильные технологии способствуют вариативности заданий.

В рамках осуществления образовательной программы «Интенсивный курс немецкого языка для медицинских работников» для слушателей из Индии смартфоны использовались следующим образом.

1. При изучении медицинской лексики по учебнику «Menschen im Beruf. Pflege» в конце прохождения каждой темы, на этапе свободного говорения, для закрепления лексического и грамматического материала и для развития языковой самостоятельности слушатели получали задание составить и проиграть диалог между врачом (медсестрой, родственниками) и пациентом, который они снимали на видео на смартфоне. На следующем этапе видеоматериал демонстрировался либо в аудитории, либо выкладывался в группе в WhatsApp. Слушатели получали задание помочь врачу в постановке диагноза и назначить соответствующее лечение.

2. При прохождении учебного материала по учебникам «Netzwerk A2», «Aspekte neu B1 plus» предлагались следующие задания с использованием смартфонов.

1. После прохождения тематического блока слушатели разбивались на группы и получали задание снять короткий фильм по пройденной теме. Посредством голосования слушатели выбирали лучшую команду. Критериями оценки были как лексическая, грамматическая и фонетическая правильность, так и творческий подход к реализации задания.

2. На уровне A2 слушатели из Индии создавали интеллект-карты с помощью бесплатных приложений (MindMeister, MindMap).

3. Описание фотографий. Слушатели выкладывали в группе WhatsApp свои фотографии, изображающие какое-то определенное настроение или деятельность. Остальные обучаемые должны были предположить, какое настроение, мечты у человека на фотографии.

4. Просмотр обучающих фильмов на иностранном языке (Deutsche Welle, goethe.de).
5. Работа над статьями (Deutsche Welle, goethe.de, nachrichtenleicht.de).
6. Коммуникативные игры.
7. Запись домашнего задания.
8. Улучшение произношения (duden.de).
9. Осуществление перевода на родной язык слушателей (малаялам).
10. Обратная связь с преподавателем и слушателями в группе в WhatsApp.
11. Индивидуальные задания с целью ознакомления с достопримечательностями, традициями, праздниками, рецептами и др. немецкоязычных стран.
12. Организация дистанционного обучения на платформе Zoom.

Надо при этом отметить, что использование средств мобильной связи было продиктовано главным образом тем обстоятельством, что у медицинских работников из Индии не было в наличии ноутбуков, планшетов или персональных компьютеров.

Можно сделать вывод, что использование смартфонов на занятиях по иностранному языку может способствовать повышению мотивации и разнообразить формы работы; сделать подачу учебной информации более интересной за счет привлечения зрительных образов и модернизировать в целом учебный процесс.

Особую важность приобретает использование мобильных устройств в процессе организации дистанционного обучения. Прежде всего это актуально для обучаемых, которые не имеют в наличии персональных компьютеров, ноутбуков или планшетов.

Ф. А. Фаттух

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Процесс обновления образовательной системы, наблюдаемый в настоящее время, сопровождается значительными изменениями в педагогической теории и практике. Информатизация образования является важной частью информатизации современного общества, при котором происходят получение новых знаний и освоение новых информационных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания. Процесс информатизации образования способствует совершенствованию методов и организационных форм обучения и воспитания, развитию интеллектуального потенциала учащегося, формированию умений самостоятельного приобретения знания и осуществления информационно-учебной, экспериментально-исследовательской деятельности. Внедрение ИКТ в учебный процесс позволило выйти образованию на новый технологический уровень. Сегодня дистанционная форма обучения как способ реализации электронного обучения (e-learning) является одной из систем образования и может быть эффективно исполь-

зована для взрослой аудитории. Дистанционное обучение дает возможность массового самообучения и всеобщего обмена информацией, в независимости от времени, местонахождения и социального положения. Средствами взаимодействия преподавателя и обучающегося в процессе дистанционного обучения являются всевозможные онлайн-сервисы и онлайн-программы с видеосвязью, позволяющие устанавливать аудио- и видеосвязь и проводить различные занятия, от лекций и семинаров до мастер-классов и конференций. Актуальность заключается в том, что современное образование постоянно развивается и требует совершенствования форм обучения, таких как дистанционное образование.

Для современного этапа развития методики преподавания характерно активное включение в процесс преподавания инновационных технологий. Под последними принято понимать такие технологии, в основе которых лежат современные информационные технологии как совокупность научных и инженерных знаний, методов и средств, применяемых для создания, сбора, хранения и обработки информации. При этом предметная область, в которой создается и используется данная информация, не имеет решающего значения.

Д и с т а н ц и о н н о е о б у ч е н и е понимается как «процесс формирования знаний у субъекта обучения с использованием компьютерных технологий и средств телекоммуникации, который обеспечивает интерактивный удаленный диалог обучающегося, находящегося в терминальном пункте обучения (возможно, по месту жительства), с центром обучения в соответствии с его индивидуальным графиком обучения, что позволяет контролировать результаты самостоятельной работы обучающегося и изменять режим компьютерного обучения в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося». В этом определении нашла отражение одна из главных особенностей дистанционного обучения – возможность его индивидуализации во времени и содержании в зависимости от особенностей субъекта, но несколько сужен результат обучения – «формирование знаний». По-видимому, имеет смысл говорить о формировании не только конкретных знаний, а образованности, которая характеризуется осведомленностью, сознательностью, действенностью, умелостью.

Рассмотренные выше определения характеризуют дистанционное обучение с различных сторон, выделяя его основные характеристики: системность, открытость для широких слоев населения, независимость от времени и географии расположения потребителей образовательных услуг и образовательных учреждений, использование телекоммуникационных технологий, осуществление его в специфической образовательной среде. Учитывая точки зрения разных авторов, в данном исследовании под дистанционным образованием, вслед за Е. С. Полат, будет пониматься «сложно организованная педагогическая система, относимая к новой форме образования; способная удовлетворить образовательные потребности населения независимо от его пространственного и временного расположения по отношению к образовательным учреждениям; включающая в себя средства, процесс и соответ-

ствующий образовательным стандартам результат реализуемого с помощью телекоммуникационных технологий взаимодействия преподавателя и обучающегося; осуществляемая в специфической образовательной среде».

Все больший интерес уделяется в настоящее время организации взаимодействия между пользователями сервиса в виде общественного обмена информационными ресурсами и взаимного оценивания. Кроме средств разработки систем управления учебным процессом и учебного контента, появляются новые технологии: мобильное обучение, e-learning и подобные им, а также средства их поддержки, например, виртуальные комнаты с возможностью проведения вебинаров. Благодаря развитию веб-технологий стало возможным развитие фундаментальных исследований в области электронных научно-образовательных пространств, а также выстраивание коммуникационной среды человека, которая называется персональная учебная среда PLE (Personal Learning Environment). Система не только контролирует и направляет деятельность обучающегося как активного элемента этой системы, но и позволяет влиять на функционирование и заполнение самой системы. С 2008 года начинают активно развиваться и использоваться массовые открытые дистанционные курсы MOOC (Massive Open Online Course). При поддержке ведущих университетов мира разработаны платформы edX, Udacity, Coursera, FutureLearn и т.п. – «проекты, реализующие принципиально новые возможности передачи знаний и приобретающие широкую популярность среди людей со всего мира, теперь любой человек может опираться не только на национальную образовательную систему, но и на открытую – глобальную».

Таким образом, используемые в настоящее время в процессе обучения информационные технологии направлены прежде всего на повышение мотивации, преодоление психологических барьеров и улучшение интегративных языковых и коммуникативных умений и навыков учащихся. ИКТ постоянно развиваются и совершенствуются, разработчики предлагают все новые технологические решения, которые могут быть успешно использованы в образовательном процессе.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	<i>3</i>
--------------------------	----------

ПЕДАГОГИКА

<i>Баранова А. С. Организация самостоятельной работы студентов в процессе подготовки к реализации ассертивного поведения учащихся</i>	<i>4</i>
<i>Буткевич В. В., Толкачева О. В. Исследовательская деятельность как средство подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности</i>	<i>7</i>
<i>Галдукевич А. А. Технология активного обучения.....</i>	<i>9</i>
<i>Капранова В. А. Теоретико-методические аспекты организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам</i>	<i>11</i>
<i>Ковчур С. А. Организация эффективного педагогического взаимодействия в условиях информатизации образовательного пространства</i>	<i>13</i>
<i>Пачук В. П. Педагогические условия сохранения психологического здоровья подростков в образовательном процессе школы</i>	<i>16</i>
<i>Пученя И. К. Поддержка и стимулирование проектной деятельности студенческих ассоциаций французских университетов.....</i>	<i>18</i>
<i>Трацевская А. В. Морально-этические ценности и их функции в гуманистическом воспитании учащихся</i>	<i>22</i>
<i>Усенко И. С. Самостоятельная работа студентов в проектировании образовательной технологии.....</i>	<i>25</i>
<i>Хо Сяюй Особенности семейного воспитания детей на этнопедагогических традициях Китая</i>	<i>28</i>
<i>Черникова Н. В. Реализация культурологического подхода в формировании эстетической культуры студентов – будущих педагогов</i>	<i>29</i>
<i>Шутова И. М. Приемы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку.....</i>	<i>31</i>
<i>Юркевич Е. А. Социально-педагогические проблемы студентов-сирот и пути их решения в условиях учреждений высшего образования</i>	<i>34</i>
<i>Янчукович О. В. Преподаватель как фасилитатор образовательного процесса в учреждении высшего образования</i>	<i>36</i>

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Богданович А. Э. Перспективы использования вербальной стимуляции в процессе усвоения видо-временных форм глагола английского языка</i>	<i>38</i>
<i>Бубен В. С. Психологические аспекты современного молодежного экологического движения в Западной Европе</i>	<i>40</i>
<i>Валуйская Т. Л. Стратегии вербального интеллекта студентов-лингвистов с разной успешностью учения</i>	<i>42</i>
<i>Ганзеева Е. О. Особенности устноречевого восприятия фразеологии радиообмена</i>	<i>44</i>

<i>Ерчак Н. Т.</i> Место психологии в производственной практике студентов	47
<i>Иванов О. В.</i> Восприятие научного текста студентами языкового учреждения высшего образования	49
<i>Климович Е. А.</i> Роль психологической атмосферы на занятии	52
<i>Королёва Н. А.</i> Индивидуальные различия динамики иноязычного лексикона у студентов-лингвистов	54
<i>Савчук А. В.</i> Когнитивные предикторы эффективности речемыслительной деятельности устного переводчика	57
<i>Шнаревич Л. Г.</i> Характеристика речевого поведения будущих учителей иностранного языка	60

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Бондаренко Е. В., Гурьева С. С.</i> Об особенностях формирования грамматических навыков у начинающих изучать немецкий как второй иностранный язык	63
<i>Булаш И. Р., Скаун О. А.</i> Роль родного языка на начальном этапе обучения английскому языку	65
<i>Васюкович А. Е., Столярова О. В.</i> Комикс как дидактический прием на практическом занятии по иностранному языку	67
<i>Войтова Ю. М.</i> Spanglish как средство преодоления интерференции английского языка при обучении испанскому языку как второму иностранному	69
<i>Грицкевич Н. П.</i> Определение содержания лексико-семантического поля «Гостиничное дело» в обучении будущих специалистов межкультурной коммуникации	72
<i>Елецкая Е. А., Щепачёва Т. Ю.</i> Методика обучения дебатированию на старших курсах переводческого факультета	74
<i>Есис С. С.</i> Использование методики учения в сотрудничестве для формирования грамматических навыков у студентов (испанский язык как третий иностранный)	77
<i>Забродская О. С.</i> Дидактический потенциал афоризма	80
<i>Иващенко А. А.</i> Современные методические подходы к обучению иноязычной грамматике в учреждении высшего образования (итальянский язык как второй иностранный)	83
<i>Колосовская И. Г.</i> Подготовка магистров в области языкового образования: опыт, проблемы и перспективы	84
<i>Кочукова А. С.</i> Учет положений теории конструктивизма в формировании у студентов-лингвистов метапредметной компетенции	86
<i>Леонтьев П. М.</i> О цифровой трансформации деятельности учреждений высшего образования в современных условиях	89
<i>Леонтьева Т. П.</i> Автобиография межкультурного общения как один из способов формирования межкультурной коммуникативной компетенции	92
<i>Леус А. М.</i> Обучение студентов языкового учреждения высшего образования диалогу-расспросу с использованием интенционально-речевых схем	95

<i>Нестюк Е. М., Трибуль И. В.</i> Использование аутентичных видеоматериалов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов 1 курса (испанский язык).....	97
<i>Орлова М. В.</i> Поколение Z и элементы технологии активной оценки на занятиях по иностранному языку	100
<i>Пониматко А. П.</i> Контекстное обучение иностранному языку на I ступени общего среднего образования	102
<i>Потапова М. В.</i> Преимущества и недостатки дистанционного обучения иностранным языкам в учреждении высшего образования.....	105
<i>Прокопюк О. В.</i> Методические требования к организации поликодового текста, направленного на обучение студентов иноязычной лексике	107
<i>Радион Е. Н.</i> Мотивация студентов в процессе преподавания истории английского языка	110
<i>Рябцевич И. А.</i> Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку в рамках дисциплины «Страноведение».....	113
<i>Савчиц Н. В.</i> Использование блог-технологии для развития речевой компетенции студентов языкового учреждения высшего образования ...	116
<i>Семенова Н. П.</i> В поисках более эффективного подхода к обучению грамматике	118
<i>Толстоухова В. Ф.</i> Оптимизация самостоятельной работы при обучении иностранному языку	120
<i>Черток Д. А.</i> Электронное тестирование как инструмент обучения и контроля в информационно-образовательной среде языкового учреждения высшего образования.....	123
<i>Шляжко Н. И.</i> Критерии отбора интерактивных образовательных технологий для развития у учащихся умений иноязычного полилогического общения	126

Круглый стол
«ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ:
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

<i>Авдеенко А. Л.</i> Из опыта обучения написанию эссе как составной части международного теста IELTS	130
<i>Головач Е. И.</i> Формальные и содержательные ориентиры при обучении взрослых говорению на иностранном языке.....	132
<i>Довнар Т. А.</i> Коммуникативные культуроведчески ориентированные упражнения для обучения межкультурному диалогическому общению на иностранном языке	135
<i>Камеко С. В.</i> Обучение взрослых разным видам чтения	138
<i>Кандрусик Ю. А.</i> Обучение взрослых учебным стратегиям: типы и виды стратегий.....	140
<i>Кистень И. В.</i> Обучение взрослых учебным стратегиям чтения	141
<i>Кохан М. Н.</i> Индивидуализация и дифференциация в группах взрослых обучающихся.....	144

<i>Лейзер Н. А.</i> Особенности обучения иностранному языку взрослых в парах и малых группах на начальном этапе	147
<i>Маширова Д. О.</i> Типичные трудности при обучении взрослых аудированию	149
<i>Метлицкая Н. А.</i> Роль самооценки взрослых обучающихся в процессе обучения иностранным языкам	152
<i>Петрова О. А.</i> Особенности обучения взрослых письменным формам иноязычного делового общения	155
<i>Полещук Т. М.</i> Роль родного языка в обучении английскому языку на разных уровнях обучения	157
<i>Прусевич О. В.</i> Различные подходы к планированию занятий по обучению взрослых профессиональному межкультурному общению	160
<i>Прусс А. Я.</i> Интенсификация процесса обучения взрослых общению на иностранном языке	163
<i>Рагуцкая Е. А.</i> Коррекция ошибок и осуществление обратной связи при обучении взрослых английскому языку	164
<i>Радецкий Е. Н.</i> Особенности дистанционного обучения иностранному языку в группах	166
<i>Русакович В. И.</i> Использование аутентичных материалов при обучении взрослых профессиональному межкультурному общению	169
<i>Счисленок Г. А.</i> Обучение лексике английского языка взрослых (из опыта работы на кафедре интенсивного обучения иностранным языкам № 1 МГЛУ)	170
<i>Телятко Л. Д.</i> Пути преодоления психологических барьеров при обучении взрослых иноязычному общению	172
<i>Трушникова Е. Ю.</i> Отбор и организация содержания обучения взрослых деловому письму на среднем уровне	175
<i>Черноусик И. Н.</i> Памятки как средство развития учебных умений при обучении взрослых иностранным языкам	176

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ
И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

<i>Алешкевич Н. Н.</i> Apocalyptic Fires in Australia against Disastrous Floods in Africa: the Phenomenon Link	178
<i>Басовец И. М.</i> Особенности функционирования глаголов чувств при введении неавторского повествования в медиатекстах	180
<i>Веркович М. А.</i> Использование mock trial game в обучении практической риторике	183
<i>Дмитриева И. В., Жураева Г. Б.</i> Универсальное и национальное в высказываниях менасивной семантики	186
<i>Кирейчук Е. Ю.</i> Из опыта разработки ЭУМК по дисциплине «Дискурсивная практика (английский язык)»	189
<i>Киселевская Э. С.</i> Структурно-семантические характеристики лексических единиц терминополья «Спортивные танцы» в английском языке	192

<i>Ковалевич И. Н.</i> Прагматический потенциал вопросительного предложения в эпизоде общения «Просьба»	193
<i>Радион Е. Н., Хмельницкая Ю. В.</i> Реализация междисциплинарного подхода в процессе преподавания языковых дисциплин на 3 курсе лингвистического университета.....	195
<i>Сычевская Н. С.</i> Короткий нарратив как способ воздействия в публичной речи.....	197

Круглый стол
«ОТ ГРАЖДАНИНА СТРАНЫ К ГРАЖДАНИНУ МИРА»

<i>Голоцевич А. И.</i> Проблема влияния Интернета на формирование личности подростка.....	200
---	-----

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ»

<i>Брацун Л. В.</i> Использование электронных средств обучения при организации онлайн-уроков по английскому языку	203
<i>Бричикова В. Г.</i> Общение как основа и механизм коммуникативного образовательного процесса.....	204
<i>Гец М. Г.</i> Аксиологический подход к отбору содержания педагогического дискурса	207
<i>Тригубова Л. А.</i> Основные характеристики англоязычного педагогического дискурса	210

Круглый стол
**«ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЗГЛЯД МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»**

<i>Корчицкий С. А.</i> Дистанционное обучение латинскому языку.....	213
<i>Крымовская М. Д.</i> Молодой специалист в школе: ожидания и реальность.....	214

Круглый стол
«МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА Е. И. ПАССОВА»

<i>Андреасян И. М., Гуцул Ю. Е.</i> Методический потенциал технологии творческих мастерских при взаимосвязанном обучении учащихся чтению и говорению на иностранном языке	218
<i>Соловьёва О. А.</i> Развитие автономии обучающихся на основе использования технологии EduScrum.....	220
<i>Тарасевич А. Н.</i> Обучение иноязычной грамматике с использованием платформы Zoom	223
<i>Чепик И. В., Лукина С. А., Антошина И. М.</i> Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.....	226

Круглый стол
«ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ,
ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ»

<i>Верховодка М. В.</i> Проблемы в обучении второму иностранному (немецкому) языку студентов из Индии	230
<i>Дементьева Т. Г.</i> Условия эффективности использования технологий электронного обучения иностранным языкам взрослых	232
<i>Дубасова А. В.</i> Критерии отбора технологий электронного обучения латышскому языку во взрослой аудитории.....	235
<i>Зотова Л. В.</i> Критерии отбора технологий электронного обучения литовскому языку во взрослой аудитории	236
<i>Калашиникова Е. А.</i> Цели использования технологий электронного обучения иностранным языкам взрослых (из опыта работы)	238
<i>Ольховская Т. П.</i> Принципы использования подкастов в обучении иностранным языкам взрослых	241
<i>Осмоловская И. Г.</i> Цели использования технологий электронного обучения иностранным языкам взрослых (теоретический аспект)	242
<i>Писоцкая Н. В.</i> Принципы отбора содержания электронного обучения для взрослой аудитории	245
<i>Попко Т. Г.</i> Роль обучающего в эффективности использования технологий электронного обучения иностранным языкам взрослых	247
<i>Русецкая И. Л.</i> Потенциал использования мобильных устройств в организации учебного процесса в учреждении высшего образования	248
<i>Скворцова Е. С.</i> Критерии отбора технологий электронного обучения польскому языку во взрослой аудитории	250
<i>Степанова Т. В.</i> Возможности использования смартфонов в преподавании немецкого языка слушателям из Индии (из опыта работы)	253
<i>Фаттух Ф. А.</i> Дистанционное обучение как форма электронного обучения взрослой аудитории	255

Научное издание

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

17–27 апреля 2020 года

В пяти частях

Часть первая

Ответственный за выпуск *Л. А. Тарасевич*

Редактор *О. С. Забродская*

Подписано в печать 26.11.2020. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 15,35. Уч.-изд. л. 17,65. Тираж 100 экз. Заказ 44.

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.