

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

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

15–16 апреля 2021 года

В пяти частях

Часть первая

Минск
МГЛУ
2021

УДК 800
ББК 81.2
М34

Редакционная коллегия: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), Л. А. Тарасевич (*зам. ответственного редактора*), И. М. Басовец, Е. И. Будникова, М. Г. Гец, Е. И. Головач, О. В. Иванов, В. А. Капранова, Т. Е. Карпович, И. Г. Колосовская, Т. П. Леонтьева, А. П. Пониматко, Л. А. Силкович, О. А. Соловьева, Н. С. Сычевская, И. В. Чепик, Н. В. Черникова

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 15–16 апр. 2021 г. : в 5 ч. Ч. 1 / редкол.: Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2021. – 268 с.

ISBN 978-985-28-0073-0 (Ч. 1)
ISBN 978-985-28-0072-3

Первая часть издания содержит материалы пленарных выступлений, секций по направлениям «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», а также круглых столов «Лингвистические, дидактические и культурологические аспекты преподавания дисциплин профессионально ориентированного модуля», «Педагогический дискурс в языковом образовании», «Молодые исследователи в инновационном поиске», «Обучение иностранным языкам: методическое наследие и современность», «Теоретические аспекты формирования учебно-познавательной компетенции у взрослых обучающихся».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-28-0073-0 (Ч. 1)
ISBN 978-985-28-0072-3

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2021

ПРЕДИСЛОВИЕ

15–16 апреля 2021 г. прошли Дни науки МГЛУ – ежегодный научный форум, на котором подводятся итоги научно-исследовательской деятельности университета за прошедший год, намечаются перспективы научных исследований и определяются задачи на будущее. В рамках форума состоялась ежегодная научная конференция преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов университета, в которой приняло участие более 1000 человек. преподавателями и аспирантами университета сделано 504 доклада в рамках пленарного заседания, секционных заседаний и круглых столов по 24 научным направлениям. Материалы докладов преподавателей и аспирантов публикуются в 5 частях.

В *первую* часть вошли материалы пленарных выступлений, а также материалы работы секций по направлениям «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», материалы круглых столов «Лингвистические, дидактические и культурологические аспекты преподавания дисциплин профессионально ориентированного модуля», «Педагогический дискурс в языковом образовании», «Молодые исследователи в инновационном поиске», «Обучение иностранным языкам: методическое наследие и современность», «Теоретические аспекты формирования учебно-познавательной компетенции у взрослых обучающихся».

Во *второй* части освещается работа секций по направлениям «Проблемы межкультурной коммуникации», «Проблемы общего и сопоставительного языкознания» «Лингвострановедение», «Перевод и обучение переводу», «Сопоставительное языкознание», публикуются материалы круглых столов «Технологии общения в PR-деятельности», «Обучение межкультурной коммуникации для профессиональных целей: теория и практика».

Третья часть вобрала в себя материалы докладов секций по направлениям «Грамматика», «Фонетика», «Беларуская мова і літаратура», «Культурология» «Политология и международные отношения» «Философия и логика», «Гісторыя і беларусазнаўства», «Экономические науки», «Международный туризм», «Физическая культура и здоровье», «Актуальные вопросы востоковедения».

В *четвертой* части помещены материалы секций по направлениям «Стилистика и лингвистика текста», «Лексическая семантика», «Проблемы прикладной лингвистики», «Зарубежная литература», «Язык и культура», а также круглого стола «Современные методы исследования лексической семантики».

Пятая часть представлена материалами круглых столов «Создание дидактических электронных материалов для обучения взрослых иностранным языкам: практический аспект», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Лингвометодическое обеспечение преподавания специальных дисциплин», «Функционирование единиц французского языка: современные тенденции», «Лексические единицы французского языка в дискурсивном пространстве», «Востоковедение в белорусском образовательном пространстве», «Самостоятельная работа студентов по второму иностранному языку», «Человек и языки в современном мире», «Современные тенденции в испанистике».

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Н. П. Баранова

О ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ВОПРОСАМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В условиях глобализации чрезвычайно важно осуществлять социализацию подрастающего поколения не только в непосредственно окружающей среде, но и в сложном стремительно развивающемся мире, состоящем из взаимодействующих частей, имеющих разное прошлое, культурные традиции и ценности, отличающихся уровнем экономического развития.

Решение этой задачи предопределяется качеством языкового образования, тем, в какой мере оно обеспечивает готовность человека к межкультурной коммуникации. При этом о качестве языкового образования судят прежде всего по тому, в какой степени оно дает обучающимся возможность пользоваться иностранными языками как средством образования и самообразования, как средством присвоения общецивилизационных ценностей. Соответственно в контексте социального заказа языковое образование рассматривается как инструмент обеспечения всестороннего информационного обмена, как регулятор взаимодействия национальных культур, как важнейшее предусловие адаптации человека к жизни в многоязычном и многокультурном мире.

Реализация социального заказа – чрезвычайно актуальная и сложная задача, что подтверждается признанием со стороны крупнейших международных организаций необходимости определения общих основ языковой образовательной политики как совокупности ориентиров, призванных обеспечить координацию деятельности различных стран по разработке основных национальных параметров языкового образования.

О значимости разработки международной образовательной политики свидетельствует тот факт, что на уровне общего среднего образования ни в одной другой образовательной предметной области (за исключением истории) со стороны международного сообщества не предпринимается так много попыток согласовать позиции национальных систем образования, как в области обучения иностранным языкам.

Анализ пакета международных документов по вопросам обучения языкам позволяет сделать вывод о том, что к настоящему времени, по сути дела, выработана единая методологическая платформа, с позиций которой государства, в частности европейские, будут осуществлять дальнейшее развитие своих систем обучения языкам. Базис этой платформы составляет положение об осуществлении языкового образования на основе полноценной реализации потенциала иностранных языков как фактора духовного развития человека, формирования системы его ценностей, его становления как поликультурной личности.

Изучение состояния системы обучения иностранным языкам в Республике Беларусь с позиций международных подходов и с учетом положений национальной Концепции учебного предмета «Иностранный язык» показывает, что белорусская система языкового образования развивается в контексте современных рекомендаций, что новый социальный заказ признан и принят в нашей стране на уровне государственной образовательной политики.

Иностранные языки рассматриваются в белорусском образовании как социокультурный феномен; предпринимаются попытки усиления личностно-формирующей функции языков как предметной области. Началось непростое, подчас противоречивое, изменение системы обучения в соответствии с выдвигаемыми требованиями. Суть возникающих проблем состоит в том, что утверждение личностно ориентированного языкового образования, обеспечивающего формирование поликультурной многоязычной личности посредством развития ее иноязычной коммуникативной компетенции в целях использования иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, порождает принципиально новые характеристики образовательного процесса и учебного взаимодействия учителя и ученика:

- общая стратегия обучения, ориентированная на формирование поликультурной личности, должна быть реализована на основе целеполагания, осуществляемого с последовательным учетом личностного смысла содержания образования для ученика, и всестороннего учета взаимосвязей языка–мышления–культуры;

- при разработке учебных программ должна иметь место опора на интеграцию языкового, социокультурного, аксиологического компонентов содержания образования, а само оно, в конечном счете, должно быть направлено на социализацию личности в глобализующемся мире;

- соизучение языков и культур требует аутентичности и высокой ценностной значимости иноязычных материалов;

- формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в условиях сложившегося в последние годы подхода к организации изучения иностранного языка в начальной и базовой школе, а также в профильных классах учреждений общего среднего образования требует обеспечения преемственности обучения посредством гибкого всестороннего учета внутрипредметных связей;

- технологии обучения должны иметь диалогическое основание, характеризоваться личностно ориентированной направленностью, быть рефлексивными.

Изменяются все виды связей между учителем и учеником: информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные, равно как связи управления и самоуправления.

Изучение состояния вопроса позволяет сделать вывод о том, что, с одной стороны, в системе общего среднего образования Республики Беларусь происходит утверждение новой парадигмы языкового образования, в контексте которой выдвижение целей, определение и отбор содержания, форм и ме-

тодов обучения осуществляются в единстве языкового, аксиологически-смыслового и культуроведческого компонентов. С другой стороны, в школе сохраняется скрытая ориентация на «знаниевое» изучение иностранных языков через основные правила и языковые нормы, на овладение умениями речевой деятельности в отрыве от современных речевых норм и той социокультурной ситуации, в которой эти нормы могут быть применены. Освоение нового содержания образования не в достаточной степени сопровождается внедрением технологий обучения по формированию у ученика механизмов порождения речи, близкой к аутентичной. В недостаточной степени реализуется эмоционально-ценностный компонент искомого содержания, который включает совокупность отношений личности к мировому языковому и культурному наследию, а также к процессу овладения иностранным языком в целях собственного личностного роста. Правомерно констатировать, что специалисты в области преподавания языков столкнулись с проблемой рассогласованности новых методологических ориентиров, теоретических положений и практических подходов к обучению языкам на всех уровнях образования. Дальнейшее инновационное развитие учебного предмета становится невозможным. В то же время именно инновационные преобразования заявлены и признаны как важнейшие задачи обеспечения повышения качества образовательного процесса.

В сложившихся обстоятельствах чрезвычайную важность приобретает вопрос научного обеспечения образовательного процесса. Однако изучение выполненных в последние годы и выполняемых в настоящее время исследований в области языкового образования, лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам свидетельствует о проблемном состоянии вопроса. Отсутствуют исследования по вопросам изучения проблем, связанных с утверждением личностно-ориентированной парадигмы языкового образования; разработки путей обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации в информационном обществе. Выполняемые научные исследования имеют узконаправленный характер. Значительная часть исследований выполняется на основе общедидактической трактовки современных подходов к обучению и их экстраполяции в контекст языкового образования без учета современных лингводидактических требований. Практически нет исследований по вопросам совершенствования психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей в высшей школе и в системе дополнительного образования. В целом, на основании изучения состояния вопроса можно констатировать, что инновационное развитие потенциала учебного предмета «Иностранный язык» предопределяется выполнением фундаментальных и прикладных полидисциплинарных научных исследований, направленных на разработку психологических, дидактических, методических и лингвистических основ языкового образования в контексте положений личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Отдельно следует обозначить востребованность исследований по вопросам формирования у обучающихся универсальных умений XXI в. и бес-

печения устойчивого развития страны и мира средствами иностранных языков, на что особое внимание обращает ЮНЕСКО и другие авторитетные международные организации.

М. А. Гладко

ФЕНОМЕНЫ УЖАСА И СТРАДАНИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ТЕЛЕПРОСТРАНСТВЕ

Современная культура характеризуется мировоззренческим сдвигом от трагедии к ужасу и страданиям. В. К. Кантор заметил: «Всю вторую половину XX века человечество пыталось вернуться из мира ужаса в ситуацию трагедийно-свободного бытия» (Кантор В. К., 2005). Однако в современных массмедиа XXI в. можно наблюдать возврат к миру и эстетике ужаса и человеческих страданий. При этом страшные, трагические моменты человеческого бытия в медийной, в частности, телевизионной коммуникации, приобретают характер развлечения или специфической игры, построенной на головокружении. Головокружение возникает от событий, связанных с жестокостью, смертельной опасностью для реальных людей. Данный вид игры явно прослеживается в конструировании познавательного телепространства Беларуси.

Целью исследования является выявление тактического репертуара стратегии конструирования ужаса в познавательном телепространстве Беларуси. Материалом исследования послужили 800 телепередач познавательного характера (документальные фильмы, фильмы-биографии, посвященные тематикам войны, искусства, жизни известных людей страны).

Как показал анализ, современные документальные драмы конструируются не столько для того, чтобы создать впечатление достоверного свидетельства исторических событий, сколько для создания игрового пространства, которое организуется как игра героев, игра эмоциями зрителей, игра смыслами и событиями реальности. Отметим следующую примету познавательного пространства телевидения 2015–2020-х годов. Если передачи начала 2000-х гг. формировали телевизионную реальность как игру документами и мнениями экспертов, исследователей, как игру-драму, то в текстах последних нескольких лет действительность прошлого наполняется преимущественно эмоциональной борьбой, обстановкой ужаса и страха в качестве эмоциональной основы. Исторические события реконструируются как калейдоскоп «аттракционов» смерти, страданий, остроконфликтных ситуаций, которые репрезентируют коммуникативные тактики конструирования драмы выживания и драмы ужасов.

Тактика конструирования драмы ужасов опирается на описание эмоционально шокирующих событий – пребывание в концлагере, в сложных, смертельно опасных условиях. Можно предположить, что зрителю, уставшему от активно тиражируемых нарративов о военных операциях, героях войны, предлагается новое зрелище. С одной стороны, оно будоражит негатив-

ные эмоции зрителя, привыкшего к мирному, спокойному существованию. С другой стороны, реализует идеологическую установку – формирует ощущение безопасности, благополучия, сытости и радости жизни «здесь и сейчас». Формируется, таким образом, эскапистское переживание, которое снимает напряжение и отвлекает.

Так, в передаче «10 дней ада» содержание события заключается в формировании концлагеря Азаричи для мирных жителей Беларуси. При этом непосредственно содержательно-фактуальная информация о лагере, история его создания подается фрагментарно (фрагменты документов, краткие сведения о некоторых немецких участниках событий) и теряется в череде «аттракционов» смерти, насилия и жестокости. Акцент делается на ключевых элементах драмы – изображении страданий, нечеловеческих условий жизни узников; общечеловеческих противоречий, воплощенных в жестком, бесчеловечном поведении солдат Вермахта. Центральной идеей становится создание атмосферы ужаса и страха, ожидания чего-то пугающего. Этому способствуют фотографии умерших, кадры-фрагменты из черно-белого кино, темных мрачных помещений или локаций, мрачные, даже жуткие звуковые эффекты и соответствующее музыкальное оформление. На макроуровне тактика выстраивается за счет комбинации чередующихся «аттракционов» смерти, жестокости и насилия, экстраординарных явлений, например: *Я заболела. Мама заболела. Мой маленький братик заболел. ... Штабель трупов метров 30 в длину и высотой уже почти в рост человека. ... Дышало все и шипело, и кипело. Страшное дело было. Ужас. Стоны* («10 дней ада», 2019). На микроуровне семантическими опорами тактики драмы ужасов выступают лексические единицы, метафоры, изображающие мрачные условия существования героев, прорисовывающие образ протагонистов и антагонистов.

Такая организация позволяет держать зрителя в постоянном напряжении. Благодаря постоянно сменяющимся «аттракционам» смерти и насилия, обеспечивающим головокружительные эмоции, адресат остается в неведении относительно развязки (спасутся ли узники, останутся ли в живых). Создание игрового эффекта в этой игре-головокружении обеспечивает совершенно неожиданная на фоне описываемых событий-ужасов развязка – освобождение некоторых узников.

Тактика конструирования драмы выживания основывается на композиционной структуре, имитирующей композиционное строение жанра игрового кино *survival horror* («ужас выживания» или «выживание в кошмаре»). Для него характерен упор на выживание персонажей, нагнетание атмосферы страха и тревоги. Устоявшийся репертуар компонентов этой игры-головокружения включает сражения с противниками, борьбу с различными ограничениями – нехваткой боеприпасов, возрастом, качественными характеристиками жизни (здоровье, самочувствие) героя, скоростью передвижения, видимости, а также различными препятствиями, усложняющими игру на выживание. Зачастую игрок вынужден искать в жизни-игре предметы, объекты, людей, которые помогают решать различные трудности, голово-

ломки. Окружающая среда зачастую также используется для создания атмосферы ужаса или ожидания чего-то пугающего – например, герой пытается выжить в темных мрачных помещениях, часто напоминающих лабиринт. При этом, чтобы поддерживать аттракционность сюжета, в него периодически вводятся антигерои-враги (люди, обстоятельства, высшие силы).

Наблюдение за персонажами, которые находятся в эмоциональной борьбе, в обстановке ужаса и страха, продуцирует эмоциональную нестабильность восприятия зрителя, а также создает напряженность, саспенс (англ. *suspense* ‘неопределенность, беспокойство, тревога ожидания; эмоциональное состояние зрителя’).

Отметим, что функциями описанных тактик являются формирование определенной эмоциональной атмосферы в обществе (уважение к группе «своих», палитра негативных эмоций к «чужим») и идеологическая.

Таким образом, тактики конструирования ужаса организуют познавательный текст таким образом, что освещаемые явления, процессы в окружающей действительности становятся основой, материалом для создания познавательной игры, в которой зритель получает эмоциональное напряжение или разрядку при небольшом количестве знаний о событиях реальности. Реальность формально сохраняет базовые элементы: действующие лица, место, характеристики явлений и объектов, выстраиваясь в иной, игровой контекст.

И. В. Метлушко

СТРАТЕГИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Когнитивно-прагматический подход к изучению поэтического дискурса открывает новые перспективы в изучении интенциональной, референциальной, перлокутивной, тематической и др. составляющих данного типа дискурса, дополняя традиционный подход к рассмотрению лексической, синтаксической, стилистической, метрико-рифмической организации текста. При этом *дискурс* понимается как единство текста и его экстралингвистической составляющей.

Исследование поэтического текста с привлечением достижений теории коммуникации позволяет говорить о нем как о продукте речевой деятельности. Так, *поэтический текст* предстает перед исследователем и адресатом не только как внешне монологическое, во многом статичное (т. е. данное читателю в завершенном виде) к процессуальному, динамичному его видению, где автор и адресат становятся со-творцами, выполняя семантические операции по кодированию (автор) и дешифровке (читатель) информации. В когнитивно-коммуникативном исследовательском контексте актуальным становится изучение не только феноменологии завершенного текста, презентированного дискурса, но и довольно малоисследованного этапа их порождения. Недостаточно изучены интенциональная составляющая текста и дискурса,

соотношение коммуникативных задач, намерений и интенций, механизмы выбора тех или иных языковых средств, способы декодирования адресатом поступающей информации; не установлена эффективность задействованных языковых и внеязыковых ресурсов в достижении поставленных адресантом коммуникативных целей, задач и т.п. Перспективным подходом к решению обозначенного круга теоретических и практических задач является стратегический подход, позволяющий рассмотреть перечень стратегий и тактик, которые реализует автор, решая те или иные коммуникативные задачи.

Особый интерес для настоящего исследования получает **стратегия самопрезентации лирического героя** и способы ее языкового воплощения в поэтическом дискурсе. Под *самопрезентацией лирического героя* понимается процесс осознаваемого или неосознанного, целенаправленного или стихийного вербального предъявления определенных аспектов собственной самости лирического героя адресату, осуществляемый при опосредованном письменном взаимодействии между адресатом и адресантом.

Практическим материалом для данного исследования послужили стихотворные произведения, отобранные методом сплошной выборки из многотиражного журнала Республики Беларусь «Полымя» за 2018–2020 годы. В результате последовательного семантического, лексико-стилистического, контекстуального и стратегического анализа было выявлено восемь тактик, посредством которых реализуется стратегия самопрезентации. На основании количественных данных о рекуррентности вербализации, тактики были отнесены к наиболее, средне и наименее употребительным.

Наиболее употребительные тактики экспликации стратегии самопрезентации лирического героя, на реализацию которых суммарно приходится 53 % всех случаев вербализации исследуемой стратегии: тактика передачи субъективной информации о себе (33 % всех случаев реализации стратегии самопрезентации в белорусскоязычном поэтическом дискурсе) и тактика передачи объективной информации о себе (20 %).

Среднеупотребительными тактиками (29 % всех случаев реализации стратегии самопрезентации лирического героя в проанализированном дискурсе) являются тактики солидаризации (16 %) и предсказания конца (как правило, собственного) (14 %).

Наименее употребительные тактики (18 % случаев реализации анализируемой стратегии) – акцентирования положительной информации о себе (7 %), акцентирования отрицательной информации о себе (5 %), дистанцирования (4 %) и тактика отсылки к детскому самообразу (2 %).

Рассмотрим наиболее употребительные тактики, участвующие в реализации стратегии самопрезентации лирического героя в белорусскоязычном поэтическом дискурсе.

В результате высокой употребительности тактик передачи субъективной и объективной информации о себе лирический герой современного белорусскоязычного поэтического дискурса чаще всего предстает перед адресатом

через призму саморефлексивных утверждений, наблюдений, умозаключений объективного и субъективного характера. Выбор данных тактик самопрезентации лирического героя способствует созданию более точного образа протагониста, защищая читателя от семантических неточностей и множественности интерпретаций. Автор заинтересован в унификации понимания образа главного героя им самим и потенциальным читателем, т.к. это способствует завладению и удержанию внимания, вовлечению и сокращению дистанции между адресатом и лирическим героем.

Например, стратегия самопрезентации лирического героя воплощается посредством тактики передачи субъективной информации о себе и включает как представление об эмоциональных состояниях лирического героя (*Гэта казачнае дзіва – / Як вясёлы нейкі здзек, / Бо нядоўга быў шчаслівым / Я, найўны чалавек* (М. Маляўка), так и его личностных характеристик (*найўны чалавек*), которые непосредственно связаны с эмоциональным опытом персонажа.

Тактика передачи субъективной информации может являться ключевым способом самопрезентации лирического героя в произведении. Например, *Папяровае маё сэрца, / Ты адкуль, ты адкуль, ты адкуль? / Ты баялася так намерці / Не ад куль, не ад куль, не ад куль... / Снег – на сэрцы. А сэрца – камень. / Дождж – на сэрцы. А сэрц – гляк... / Учарэпілася каранямі... / І трыміціць зямля* (Мікаловіч). Так, лирический герой обращается к своему сердцу (*Папяровае маё сэрца, / Ты адкуль, ты адкуль, ты адкуль?*), олицетворяет его (*баялася намерці*), характеризует его, как слабое (*папяровае сэрца*), бесчувственное (*А сэрца – камень*), печальное (*Дождж – на сэрцы*), создавая тем самым образ протагониста, испытывающего соответствующий спектр эмоций.

Тактика передачи объективной информации о себе лирическим героем чаще всего вербализована лаконичными фразами, словосочетаниями или отдельными словами, которые при более детальном изолированном рассмотрении выбиваются из общего образного мира поэтического текста, из общей иносказательности произведения. Например, лирический герой сообщает о своем знакомстве с творчеством Тарковского: *Я чытаю Таркоўскага / Пра сябе і пра нас* (Н. Гальпяровіч); указывает на повседневные дела – лечь спать, проснуться: *Я лягла учора, сёння ўстала – / Без цябе. Адна. Зусім адна* (Мікаловіч).

Специфичным для воплощения тактики передачи объективной информации о себе в поэтическом дискурсе будет использование автором компенсаторных механизмов, позволяющих уравновешивать образность, прагматическую насыщенность текста в тех строках, которые, как правило, следуют за презентацией объективной информации о лирическом герое. Так, сообщение о знакомстве с творчеством Тарковского (*Я чытаю Таркоўскага / Пра сябе і пра нас* (Н. Гальпяровіч) получает уточнение, что это творчество непосредственно связано как с самим лирическим героем, так и с его возлюбленной (*Пра сябе і пра нас*), что позволяет превратить констатацию факта о литера-

турных предпочтениях лирического героя в образный параллелизм сюжетов, персонажей и символики данного стихотворения с аналогичными мотивами в творчестве А. А. Тарковского.

Аналогично происходит и при передаче объективной информации о себе на примере называния повседневных дел (*лягла учора, сёння ўстала*), которые дополняются градацией (*Без цябе. Адна. Зусім адна*) (Мікаловіч). Тактика передачи объективной информации о себе в сопровождении тропов позволяет автору превратить рутинное действие в элемент прагматически насыщенного высказывания, гипертрофируя и абсолютизируя чувство одиночества лирического героя, указывая, что пробуждение без возлюбленного делает жизнь лирического героя абсолютно одинокой (*Без цябе. Адна. Зусім адна*) (Мікаловіч).

В качестве компенсаторных механизмов поэтического дискурса, сопровождающих воплощение тактики передачи объективной информации о себе, могут выступать как лексические, синтаксические (например, элементы фигурного стиха), так и лексико-стилистические средства. Если лексические средства призваны уточнить и образно дополнить объективную, формальную информацию, то лексико-стилистические средства усиливают прагматический потенциал высказывания, добавляют образность информации. Так, меньшая частотность реализации тактики передачи объективной информации о себе (20 % всех случаев реализации стратегии самопрезентации лирического героя), чем тактики передачи субъективной информации (33 %) обусловлена ее образной экономностью, лаконичностью, прямолинейностью подачи информации, что вынуждает автора задействовать компенсаторные механизмы внутри стихотворения для придания высказыванию образности, иносказательности, выравнивания общей тональности произведения.

Отметим, что для передачи объективной и субъективной информации в белорусскоязычном поэтическом дискурсе характерно отсутствие лексики с компонентами, называющими крайне отрицательные или положительные качества, свойства, характеристики протагониста. Данный способ передачи информации о лирическом герое позволяет избежать контрастного, черно-белого мировосприятия, тем самым наделяя созданную художественную картину мира более реалистичными чертами.

Таким образом, самопрезентация лирического героя в белорусскоязычном поэтическом дискурсе происходит при помощи восьми тактик: передача субъективной/объективной информации о себе; солидаризации; предсказания конца (как правило, собственного); акцентирование положительной/отрицательной информации о себе; дистанцирование и отсылка к детскому самообразу. Употребительность данных тактик зависит от степени выраженности, прогнозируемости и возможности компенсировать создаваемый ими прагматический эффект, а также соотносительности потенциала данных тактик и авторского замысла.

Тактики презентации объективной информации о себе вынуждают авторов задействовать компенсаторные механизмы, позволяющие сделать образ лирического героя ближе, доступнее адресату. В качестве компенсаторных

механизмов в проанализированном поэтическом дискурсе используются лексические, лексико-стилистические, синтаксические средства. Воплощение компенсаторного механизма может приходиться как на одну или несколько лексических единиц, так и на целые строки и строфы стихотворения. Чем уникальнее характеристики лирического героя, получающие экспликацию, тем большее количество способов сближения с реципиентом приходится применить автору. Общим для воплощения всех тактик, участвующих в реализации стратегии самопрезентации в современном поэтическом дискурсе на белорусском языке, является отсутствие лексики с компонентами, называемыми крайне отрицательные или положительные характеристики лирического героя, что позволяет создавать более реалистичную художественную картину мира в целом и образ протагониста в частности. Данная специфика в выборе лексических единиц для самопрезентации лирического героя в белорусскоязычном поэтическом дискурсе способствует сохранению за читателем права составить свое представление о протагонисте.

А. В. Сытько

АПЕЛЛЯЦИЯ К МОДУСУ АДРЕСАТА В ДЕОНТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ

Цель работы – выявить прагматические особенности прямой и непрямой апелляции к ментальному модусу адресата в деонтической конструкции (модальный предикат + инфинитив пропозиционального глагола), которая является ядерным способом выражения деонтической модальности в европейских языках.

Модус деонтического высказывания

В диалогической коммуникации диктум и модус взаимодействуют для согласования речевых действий говорящего и слушающего. Деонтическое высказывание в диалоге реализуется для сообщения о необходимости действия определенным модальным субъектом, что составляет его диктум. Деонтическое высказывание является эпистемическим суждением с весьма гетерогенной семантической структурой: от мнения-предположения, мнения-оценки до понимания, убежденности и знания, ср.:

на основании X я думаю, надо это сделать;
на основании X я убежден, тебе надо это сделать;
я знаю, дорогу надо переходить на зеленый.

Говорящий выступает в деонтическом высказывании как мыслящий субъект, выражающий свою пропозициональную установку (модус) по отношению к этому диктуму, так и как предписывающий субъект, сообщающий о должностовании (диктуме), накладываемом тем или иным источником.

Непрямая апелляция к модусу адресата

Деонтическое высказывание в диалоге предполагает реакцию адресата, реализацию им коммуникативных установок «согласие–несогласие» с диктумом, выполняя апеллятивную функцию (непрямую апелляцию) и обраща-

ясь к ментальному модусу адресата для получения информации о его пропозициональном отношении к необходимости. Отношение адресата к мнению говорящего о необходимости реализуется выражением установки: *считаю/не считаю суждение достоверным, т.е. соответствующим реальному положению дел или соответствующим моему представлению (адресата) о положении дел*. Признание адресатом деонтического высказывания достоверным указывает на коммуникативную установку согласия. Реакция на модус деонтического высказывания в контексте диалога становится эквивалентом реакции на истинностное значение пропозиции (диктума), например, – *Но, я считаю, мне надо быть скромной и молчать. – Да, – согласился Иоганн, – скромность – лучшее украшение женщины* (В. Кожевников. «Щит и меч». Книга 1 (1968)). Согласие с деонтической конструкцией без последующего пояснения можно интерпретировать и как реакцию на модус: *да, я тоже так считаю*, и как реакцию на диктум: *да, надо быть скромным*.

Несогласие указывает на признание диктума (необходимости действия) недостоверным, при этом оно может выражаться или с помощью отрицания в деонтической конструкции, или с помощью эпистемического предиката с отрицанием, ср.: – *ты должен закончить школу – а мне кажется/я считаю, что не должен = я не считаю/сомневаюсь, что должен*.

Прямая апелляция к модусу адресата

В диалогических репликах с деонтическими конструкциями с целью прямой апелляции отмечается использование различных эксплицитных модусных компонентов, а именно эпистемических предикатов *думаешь /считаешь/полагаешь, понимаешь, знаешь*.

Прямая апелляция к ментальному модусу в деонтическом высказывании реализуется модусными вопросами с «префиксом» *как ты считаешь/думаешь/полагаешь* и *ты думаешь /считаешь/полагаешь*, последние в зависимости от мелодии реализуют либо предположение, либо сомнение говорящего о необходимости: *как ты считаешь/думаешь, должен ли он пойти?* и *ты думаешь/считаешь, он должен пойти?* Эти вопросы, направленные на получение информации, запрашивают одновременно содержание мнения адресата (см. Дмитровская, 1985). В таком случае говорящий предполагает, что его мнение и мнение адресата могут отличаться. При опущении данного «префикса» апелляция к модусу сохраняется.

Модусные вопросы, касающиеся объекта пропозиции, например, *как ты считаешь/думаешь, где он должен работать/куда ему надо позвонить, не знаете ли вы, мне надо отвечать?*, апеллируют не к модусу мнения, а к ментальному состоянию адресата.

Деонтическое высказывание может осложняться прямой апелляцией к модусу понимания адресата. Данный модусный компонент вводится не столько с целью проверки осознания необходимости, сколько для увеличения категоричности конструкции, чему способствует вынесение апелляции в финальную позицию, ср.: *ты понимаешь, я должен идти?* и *я должен закончить, ты понимаешь это?* Ответом на такое высказывание является реакция на модус: *да, я понимаю*.

Прямая апелляция к модусу реализуется путем использования вводного слова *знаешь*, которое вводит косвенный неместоименный вопрос с деонтической конструкцией (*знаешь, что ты должен делать/знаете, как он выглядит*). Данное вводное слово меняет обычную функцию вопроса, не предполагая отсутствия у говорящего нужной ему информации. Наоборот, говорящий располагает определенным знанием и интересуется только тем, есть ли оно у адресата, выражая готовность поделиться с ним информацией. Ответом на такое высказывание является реакция на модус (*знаю/не знаю*).

В диалоге для подчеркивания пресуппозиции истинности или достоверности перволичной конструкции говорящий может апеллировать к модусу знания адресата, указывая на фактивность деонтического источника: *ты знаешь, что* + деонтический источник для напоминания адресату о причине необходимости и для акцентирования значимости для говорящего осуществления указываемого действия:

Du weißt, meine Prüfung steht bald an. Ich muss noch ein bisschen üben («Bates Motel» Gone But Not Forgotten, 2014 (Filmuntertitel)). ‘Знаешь, скоро мой экзамен. Я должен еще позаниматься’.

Мне надо еще на работу заскочить, ты же знаешь, у меня мост (Т. Сахарова. «Добрая фея с острыми зубками» (2005)).

Следует отметить, что не все прямые средства апелляции реализуют именно апелляцию к модусу. Так, наличие вводного слова *ты знаешь*, указывающего на ослабленное значение «доверительности» (Апресян, 2007) перед вводящей сообщением деонтической конструкцией, не выполняет апеллятивной функции. Модус адресата не составляет предмета интереса говорящего: *ты знаешь, я должен тебе что-то сказать; ты знаешь, я должен идти спать*. Данная парентеза используется для смягчения категоричности перед сообщением о чем-то неприятном. В таком случае реакция на модус (*знаю/не знаю*) не возможна, поскольку она приведет к коммуникативному сбою.

Таким образом, модус говорящего в деонтическом высказывании является важнейшим компонентом диалогической речи, активно участвующим в механизмах связывания реплик. Эпистемический, путативный, характер деонтического высказывания позволяет реализовывать данную функцию без дополнительной экспликации. В диалоге прямая апелляция к ментальному модусу адресата в деонтическом высказывании является избыточной, поскольку диалогическое взаимодействие предполагает согласованность реплик: ответная реплика адресата, выражая согласие/несогласие, имплицитно указывает на пропозициональное отношение адресата к суждению мнения на говорящего и одновременно признание/непризнание диктума достоверным. Использование эксплицитных модусных компонентов обусловлено прагматически, а именно для создания атмосферы доверительности, выявления специфичности позиции адресата по отношению к диктуму, увеличения категоричности и подчеркивания важности сообщаемого.

ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА: ГРАНИЦЫ И ВАРИАНТЫ

Стремление проникнуть в природу значения слов в языке сопровождало человечество на протяжении всей его истории. Являясь предметом давнего интереса философов и лингвистов, лексическое значение было рассмотрено в рамках такого большого количества научных подходов, что один лишь обзор теорий и гипотез о семантике слова сам по себе является трудной и увлекательной задачей.

Одно из центральных мест в повестке семантики как науки о содержательной стороне языка всегда занимало исследование динамической природы лексического значения, раскрытие причин сложности установления его внешних границ и внутренней структуры. Уже к концу XIX в. в Европе в зачаточном виде сформировалось представление о семантике слова (и заново сформулированное уже в эпоху когнитивизма), согласно которому значение не дано раз и навсегда и не является некоей самодостаточной гомогенной квази-платонической «идеей», ассоциированной со знаком. Смыслы постоянно конструируются и реконструируются в сознании носителей языка. Наиболее эксплицитно данные идеи высказаны в рамках теории когнитивного конструктивизма: 1) знание не фиксировано и не абсолютно, 2) оно по-разному реконструируется с каждым упоминанием или использованием, 3) индивидуальные реконструкции варьируются в зависимости от текущих целей, задач или ситуации, 4) разные индивиды с различным объемом накопленных знаний по-разному реконструируют одно и то же событие, извлекают разные типы нового знания из одинакового опыта (The Encyclopedia of Applied Linguistics, 2013).

Сказанное в равной мере относится и к языковым типам знания. Слова, таким образом, не передают значение от говорящего к слушающему в готовом виде: скорее, они являются инструкциями по «сборке» значения из имеющейся информации. Инвариант, представляющий собой надиндивидуальную часть семантики слова, выступает лишь в качестве «намёка» или «фундамента» значения, конструируемого на основе инференций слушающего и импликаций говорящего.

Подобный подход заставляет переосмыслить многие традиционные аспекты науки о смысловой стороне языка, в частности, по-новому оценить теоретический потенциал, который несут в себе практические наработки лексикографов. Если традиционно в когнитивной лингвистике сложилось скептическое отношение к работе составителей словарей из-за невозможности отразить в дефиниции гибкость и динамизм языкового значения, то в описанной выше концепции словарные определения приобретают иное осмысление.

С конструктивистской точки зрения, словарные дефиниции являются не описанием существующих готовых значений, а вариантами *интерпретации* – результатом конструирования лексикографом значения на основе коммуни-

кативных установок, заданных словарем. Содержание словарной дефиниции определяется выбранной лексикографом «теорией» об описываемом денотате, а его структура представляет собой один из возможных фреймов, который обуславливает набор необходимых и достаточных компонентов значения и отношений между ними.

Проведенный нами анализ словарных толкований наименований оружия, одежды и кулинаронимов в английском языке на материале семи словарей демонстрирует, каким образом выбор разных стратегий интерпретации семантики слова обуславливает вариативность лексикографических описаний в разных словарях, а также позволяет установить различную степень этой вариативности.

Выявленная нами классификация включает различные типы микро- и макровариативности семантических описаний:

- *микровариативность*: взаимозаменяемость имплицитующих друг друга признаков; вариативность объема информации в рамках тождественных признаков; вариативность введенных в структуру дефиниций дифференциальных признаков;

- *макровариативность*: вариативность категориальных признаков; вариативность семантических фреймов, в рамках которых выстраивается структура дефиниции.

Рассмотрим для примера первый тип – случай минимальной вариативности семантического содержания. В Cambridge English Dictionary и Oxford Learner's Dictionary слову *stocking* 'чулок' в дефинициях приписывается признак *thin* 'тонкий', в то время, как в Collins Dictionary и Dictionary.com данный признак не эксплицируется, зато называется материал изготовления (чего нет в двух предыдущих словарях): *usually made of nylon or silk* 'обычно изготавливается из нейлона или шелка'. Очевидно, ответ на вопрос, какой из признаков является «присущим» значению, а какой – имплицитованным, зависит от выбора одного из двух возможных способов **интерпретации** ('сделанный из нейлона или шелка' => 'тонкий' vs 'тонкий' => 'изготавливаемый из соответствующих материалов'). Очевидно также и то, что данный выбор, в свою очередь, обусловит и установление допустимых границ значения (например, признак 'тонкий' не будет ограничивать материал изготовления нейлоном или шелком).

Другой пример – варьирование семантической интерпретации на уровне категориальных признаков:

Blouse 'блузка' – 1) *a kind of shirt worn by a girl or woman* 'вид рубашки для женщин' (COBUILD) ≠ 2) *a piece of clothing like a shirt that women wear* 'предмет одежды для женщин похожий на рубашку' (Cambridge English Dictionary, Oxford Learner's Dictionary) ≠ 3) *a usually lightweight, loose-fitting garment for women...* 'обычно легкий, свободный предмет одежды для женщин...' (Dictionary.com).

Как видно, если в первом случае блузка включается в категорию рубашек как подвид, то во втором – категория блузок лишь сравнивается с семантически близкой категорией рубашек, но между ними устанавливается граница (*like a shirt* ‘как рубашка’); в третьем случае связь с рубашкой оказывается для конструирования дефиниции вообще нерелевантной.

Описанный случай – один из многочисленных примеров, зафиксированных нами в словарях, которые, на наш взгляд, демонстрируют тот факт, что наличие в структуре того или иного категориального признака не является для значения раз и навсегда данной характеристикой, но оказывается результатом выбора говорящего в процессе коммуникации.

При анализе неустойчивости категориального признака важно обратить внимание и на то, что его варьирование может повлечь перестройку всей структуры значения. Ср. две приведенные ниже дефиниции значения слова *catapult* ‘катапульта’:

1) *a weapon used ... to throw heavy stones* ‘оружие для метания тяжелых камней’ (Oxford Learner’s Dictionary);

2) *a device that can throw objects at a high speed* ‘приспособление для метания предметов **на большой скорости**’ (Cambridge English Dictionary).

Если в первом случае признак разрушительной скорости метания имплицитруется самим категориальным признаком *weapon* ‘оружие’, то во втором признак скорости должен эксплицитно войти в структуру значения.

Разница между микро- и макровариативностью словарных дефиниций заключается в том, что последняя может приводить к нетождественным результатам членения смыслов в словарях: на определенном этапе та или иная фреймовая модель может достичь степени автономности, достаточной для интерпретации ее как отдельного значения или оттенка значения.

Исследование вариативности лексикографических дефиниций наглядно демонстрирует тот факт, что признаковая структура и границы лексического значения не могут быть описаны исключительно в терминах «объективного» семантического содержания, стоящего за языковым знаком, но с необходимостью детерминируются способами интерпретации этого содержания субъектами концептуализации.

ПЕДАГОГИКА

А. С. Баранова

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАБОТ БЕЛОРУССКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ

Организация самостоятельной работы студентов, связанной с исследованием белорусской истории, культуры, просвещения, является весьма важной для воспитания гражданственности и патриотизма молодежи. В процессе самостоятельного изучения студенты знакомятся с малоисследованными работами белорусских просветителей К. М. Дорогостайского и А. П. Сапунова. Для будущего специалиста важно ознакомиться с гуманистическими взглядами белорусского государственного деятеля, исследователя К. М. Дорогостайского (1562–1615), автора первого светского научно-популярного издания «Гиппика», являющегося литературным памятником, своеобразной энциклопедией, из которой можно узнать много полезных знаний об окружающем мире.

Большое значение в воспитательном отношении имеет образ просветителя К. М. Дорогостайского, высокообразованного, искреннего, самокритичного человека, который старательно приобретал знания и делился ими с другими людьми. Студенты раскрывают его гуманистические мысли о необходимости взаимного обучения, развития наук, о важности профессионального совершенствования во всех науках и искусствах, о бесконечности профессионального роста.

Книга «Гиппика» имеет большое значение для обучения, воспитания и образования личности. Материалы этой книги можно с успехом использовать для гражданского, патриотического, экологического, эстетического, умственного воспитания молодежи, для расширения знаний о мировой и белорусской истории и культуре. Просветительские взгляды К. М. Дорогостайского ярко проявлялись в том, что он понимал большое значение знаний в жизни людей, но еще большее значение он придавал тому, чтобы передать знания людям. В ходе обсуждения студенты убеждаются, что просветитель призывал людей делиться друг с другом своими знаниями и умениями, когда один начинает, а другой продолжает начатое дело, в результате чего наука и ремесла будут расти и совершенствоваться наподобие того, как с течением времени из маленьких домиков вырастают большие города. К. М. Дорогостайский также призывал профессионально совершенствоваться, высказывал мысли о бесконечности профессионального роста, для которого необходимо время, осведомленность, тщательность, зоркость, наблюдательность, заботливость, постоянство профессиональных занятий и наблюдений.

Студенты отмечают, что гуманистическая позиция К. М. Дорогостайского проявляется не только по отношению к людям, но и к животным. Книгу «Гиппика» можно с успехом использовать в экологическом воспитании, с ее помощью прививать любовь к животным. Автор гуманно относился к животным, учил их беречь их и ухаживать за ними и тогда, когда животные состарились. Он призывал осуществлять индивидуальный подход, принцип природосообразности в обучении лошадей, учитывать их природу, темперамент. Его учение соотносится с учением о темпераменте и показывает необходимость индивидуального, гуманного подхода к существам с различным темпераментом. Тем более это положение относится к человеку. Он выступал против жестокого обращения и применения физических наказаний к людям и животным.

Для гражданского, патриотического воспитания студентов большое значение имеет мысль о том, что патриотизм К. М. Дорогостайского ярко проявляется в его стремлении служить Отчизне, своему народу, нести знания, поддерживать соотечественников во всех их начинаниях. В результате изучения работ студенты убеждаются в том, что просветительские идеи К. М. Дорогостайского, гуманизм, широта кругозора, разносторонность интересов имеют большое значение для развития просвещения, являются актуальными и востребованными в наше время.

Студенты знакомятся с малоисследованными работами А. П. Сапунова (1851–1924), русского историка, краеведа, археолога, который большое значение придавал делу народного образования. В своих работах он отмечал, что лучшим показателем степени культурности страны служит положение в ней дела народного образования. Заинтересованный развитии образования, А. П. Сапунов выступал против полонизации, анализировал положение дела народного образования в белорусском крае к концу польского владычества.

Важность изучения работ А. П. Сапунова состоит в том, что он проанализировал состояние и деятельность иезуитских школ, которые были в Полоцке, Витебске, Двинске. При этом он отмечал, что этих школ было очень мало, в них получали образование только дети шляхты, к тому же иезуитские школы существованием своим в то время были обязаны русскому правительству. В Полоцке у иезуитов обучались школьники из дворянства здешней губернии, в других местах таких школ не было, кроме Забяльского монастыря доминиканов. В Витебске при иезуитском кляшторе имелась школа для обучения малолетних шляхетских детей.

Особый интерес у студентов вызывает историческая справка А. П. Сапунова, в которой он проанализировал состояние высших учебных заведений на белорусских землях как уже существовавших, так и тех, которые только предполагали открыть, показал сложный путь их возникновения и развития. Правительство было озабочено учреждением высшего учебного заведения в Орше, уездном городе Могилёвской губернии. С 31 октября 1824 г. Витебская и Могилёвская губернии входили в состав Санкт-Петербургского учебного округа, 17 января 1829 г. был учреждён Белорусский учебный округ,

в состав которого вошли учебные заведения вышеупомянутых губерний. Вопрос об открытии в Орше лицея императором Николаем Павловичем был решен утвердительно. Предполагалось, что высшее учебное заведение в Орше может заменить упраздненный Виленский университет, но потом устройство лицея в Орше отменили. Открытая 15 августа 1840 г. в казенном имении Горы-Горки Оршанского уезда Могилёвской губернии земледельческая школа была преобразована в 1848 г. в земледельческий институт, имевший целью приготовление ученых-агрономов с высшими теоретическими и практическими познаниями в сельском хозяйстве. В 1859 г. было введено преподавание новых предметов и новое положение о Горыгорецком земледельческом институте. Но 24 июля 1863 г. высочайше было повелено перевести институт в Санкт-Петербург в здание упраздненного тогда лесного института.

Студенты убеждаются в том, что А. П. Сапунов придавал большое значение университету, его он считал «источником живой воды». Он отмечал, что из всех учебных округов Европейской России не имел университета один Виленский, а отсутствие его неблагоприятно сказывалось на северо-западном крае, на местном училищном ведомстве. Администрация края затруднялась с поиском служащих лиц с высшим образованием, медиков. Учебный округ нуждался в учителях, которых он был вынужден приглашать из других учебных округов. Окончившие курс в гимназиях молодые люди, которых здесь было больше, чем во многих других округах, желая продолжить свое образование, устраивались в Петербургский и Московский университеты, переполненные слушателями. Университет А. П. Сапунов считал центром науки, который распространяет блага просвещения в разнообразных его формах и проявлениях, возвышает уровень цивилизации. Деятель предполагал, что учреждение в этом крае русского университета с русскими профессорами, с русским преподаванием укрепило бы в крае русские начала, распространило бы русскую цивилизацию, русское влияние. Он предлагал организовать университет в Полоцке, а не в Вильно, так как университет в Вильно имеет польский оттенок. А. П. Сапунов показывает, как трудно решался вопрос об организации университета на белорусских землях. В 1873 г. на пути к учреждению лицея в Орше неожиданно встал университет в Киеве, на пути к учреждению университета в Полоцке встал университет в Одессе. А. П. Сапунов отмечает, что над учреждениями высшего образования в Белоруссии тяготел какой-то злой рок, налагающий свою тяжелую руку именно в тот момент, когда все обстоятельства складывались весьма благоприятно. Так и белорусский университет давно уже манил взоры белоруса. Но этот сказочный источник постоянно от него уходил. Томимый жаждой просвещения белорус с грустью ждал, когда же и для него наступят лучшие времена, когда же и ему позволено будет «испить живой воды». А. П. Сапунов утверждал, что просвещение народа находилось в младенческом состоянии, а в городах, хотя и прикладывались усилия к продвижению его вперед, успехи были очень незначительными.

Студенты делают вывод о том, что просветительские взгляды А. П. Сапунова отражали мечты и чаяния народа, его стремление иметь прогрессивную систему образования на белорусских землях.

Л. П. Гимпель

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Творческая личность будущего учителя – это интегральная характеристика субъекта учебно-исследовательской деятельности в совокупности его мотивационно-творческой направленности, творческих способностей, творческой активности и творческого потенциала, обеспечивающих овладение способами творческой учебной деятельности и готовность к созиданию творческой личности обучающегося средствами педагогического процесса.

Формирование творческой личности будущего учителя мы рассматриваем, во-первых, как специально организованный и управляемый процесс включения студентов в творческую учебно-исследовательскую деятельность, конечной целью которого является становление будущего учителя как творческой личности; во-вторых, как процесс и результат постоянно осуществляемого выбора моделей поведения, ориентированного на творческую самореализацию в избранной профессии, его личностную самоактуализацию и самореализацию.

Исследователями (А. Г. Асмолов, Е. П. Варламова, В. Н. Дружинин, А. Ю. Козырева, Е. В. Пчелинцева, С. Ю. Степанов, О. К. Тихомиров, В. Тутолмин, М. Г. Ярошевский и др.) установлено, что каждое из ключевых понятий исследуемого контекста, *творчество* и *личность*, представляют собой метапонятия. Еще в большей степени это справедливо по отношению к понятию *творческая личность будущего учителя*. Исходя из данного посыла, считаем правомерным подходить к формированию творческой личности будущего учителя с позиций метапредметного подхода. Продемонстрируем это.

Метапредметный подход в образовании обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. Метапредметные результаты образовательной деятельности, освоенные студентами на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, рассматриваются как способы деятельности, применимые и в рамках образовательного процесса в вузе, и при решении насущных проблем в реальных жизненных ситуациях, и в будущей профессиональной деятельности. Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирование целостной картины мира, системного представления о педагогической деятельности.

Метапредметный подход обеспечивает целостность профессионального и личностного развития и саморазвития будущего учителя, преемственность всех ступеней его профессионального становления. Ключевыми понятиями метапредметного подхода являются: *метапредмет*, *метазнание*, *метаспособ*, *метаумение*, *метадеятельность* имеют статус универсальных (Л. В. Закина, 2018).

Приставка *мета* ('за, через, над') означает: общность, соучастие; всеобщее, интегрирующее; совместное действие; промежуточность, положение между чем-либо; следование за чем-либо в пространстве и во времени (К. Ю. Колесина, 2008).

Метапредметность состоит в обучении общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, воспроизводятся при работе с любым предметным материалом: использование графических моделей знания (схема, рисунок), приемов сворачивания информации (конспект, таблица) (Ю. В. Громыко, 2010).

Метапредмет – новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, каковыми являются метазнание, метаспособы, метадеятельность. Метапредмет соединяет предметность и надпредметность, идею рефлексивности по отношению к предметности. Обычный учебный материал перестраивается в соответствии с логикой базовой учебной деятельности и мыследеятельности, которая надпредметна и носит универсальный характер (Н. В. Громыко, 2009).

Метазнание – знание о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знание о получении знаний, т.е. приемы и методы познания и о возможностях работы с ним. Данное понятие указывает на знания, касающиеся способов использования знаний, и знания, касающиеся свойств знаний. Метазнания, выступают как целостная картина мира с научной точки зрения, лежат в основе развития человека, превращая его из «знающего» в «думающего» (Е. И. Еремина, 2012). В контексте подготовки будущих учителей уровню метазнаний соответствуют знание закономерностей возрастного развития личности, закономерностей обучения и воспитания, организации учебно-исследовательской деятельности, управления деятельностью

Метаспособы – методы, с помощью которых человек открывает новые нестандартные способы решения задач (Ю. В. Громыко, 2006).

Метаумения – присвоенные метаспособы; междисциплинарные, надпредметные, общеучебные умения и навыки. К метаумениям относят: теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство); навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, оценка, аргументация); критическое мышление (умение отличить факт от мнения, определить соответствие заявления фактам); творческое мышление (перенос, видение новой функции, ви-

дение проблемы в стандартной ситуации); регулятивные умения (задать вопрос, определить цель, составить план); качества мышления (гибкость, диалектичность, способность к широкому переносу (А. В. Хуторской, 2005).

Обобщение результатов исследований Н. В. Громько, Ю. В. Громько, В. В. Краевского, Т. Л. Прокопенко, А. В. Хуторского позволили сгруппировать метапредметные умения и способы деятельности в виде блоков личностных качеств: когнитивные качества – умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений, чувствовать окружающий мир, обозначать свое видение проблемы; творческие качества – вдохновенность, чуткость к противоречиям, гибкость ума; свобода чувств, мыслей, движений; критичность; прогностичность; наличие своего мнения; организаторские качества – способность осознавать цели учебной деятельности, умение их разьяснять; поставить цель и создать условия для ее достижения; способность к рефлексивному мышлению, самоанализу и самооценке; коммуникативные качества – взаимодействие с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение находить, преобразовывать и передавать информацию; реализовывать различные социальные роли, пользоваться современными телекоммуникационными технологиями; мировоззренческие качества – эмоционально-ценностные установки, направленность на самодвижение и самопознание, умение обозначать свое место и роль в окружающем мире, государстве, в семье, коллективе и природе; свои общечеловеческие и патриотические качества личности.

Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности человека определяется уровнем владения им метазнаниями, метаспособами, метаумениями, то есть уровнем развития личности. Педагогическая деятельность по своей структуре и содержанию является метадеятельностью, интегрирующей в себе профессиональную деятельность педагога (совокупность интеллектуально-рефлексивных компетенций, личностных свойств и качеств), деятельность обучающегося (сообразно возрастным и индивидуальным особенностям, уровню подготовки, мотивации), а также конкретные условия (внешние и внутренние), обеспечивающие достижение результата.

Механизмом развития метадеятельности является система инновационных творческих проектов, развивающее и эвристическое обучение, технология ТРИЗ, мыследеятельностная педагогика, коммуникативная дидактика, в целом – творческая учебная деятельность, базирующаяся на самостоятельном поиске, исследовании, самопознании, самоутверждении, где происходит интеграция знаний, приобретается опыт творческой деятельности (А. В. Хуторской, 2009).

Метапредметный результат включает общеучебные, межпредметные и надпредметные умения и навыки. Общеучебные умения и навыки формируются в процессе обучения и используются во многих предметах, в повседневной жизни. К общеучебным умениям относят: учебно-управленческие умения (анализ, планирование, организация, контроль); учебно-

информационные умения (работа с письменными и устными текстами, источниками информации); учебно-логические умения (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, определение понятий, доказательство, определение и решение проблем) (С. Г. Воровщиков, 2006). Междпредметные умения обеспечивают связи между группами предметов и опираются на знания из разных учебных предметов и обобщенные идеи. Специфичным для междпредметных умений является познавательное действие переноса предметных знаний и умений в новые условия их применения (использования знаний в частично новой или полностью новой, незнакомой жизненной реальной ситуации) (И. А. Фоменко, 2018). Под надпредметными умениями понимают умения, обеспечивающие совокупное действие учебных предметов, возникающее после и в результате освоения тех или иных учебных предметов, изменяющие углубляющие, расширяющие понимание учебных предметов (А. А. Кузнецов, 2008).

К метапредметным результатам относят универсальные способы деятельности, формируемые в процессе обучения и одновременно применяемые в реальной жизни: умение организовывать свою жизнедеятельность (определить ее цели, выбрать оптимальные пути их достижения, оценить результат); умение находить, анализировать, отбирать информацию, преобразовывать ее, сохранять, передавать и представлять с помощью современных технических средств; умение организовать свою жизнь в соответствии с концепцией здорового образа жизни, правами и обязанностями гражданина, ценностями культуры; умение оценивать с точки зрения социальных норм собственное поведение; умение работать с людьми, взаимодействовать в коллективе, выполнять разные социальные роли, вести дискуссию, писать официальные бумаги; умение ориентироваться в окружающем мире, принимать ответственные самостоятельные решения (Е. И. Еремина, Т. К. Щербакова, 2012).

В качестве основного метапредметного результата мы рассматриваем развитие у будущих учителей готовности и способности к самостоятельному творчеству в педагогической деятельности.

М. И. Демидович

ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Начало XXI в. в европейском регионе отмечено крупномасштабным реформированием профессионально-педагогической подготовки учителя. Причины повсеместных реформ системы подготовки педагогических кадров были обусловлены следующими обстоятельствами:

- обязательства по построению единого пространства высшего образования (в т. ч. педагогического), принятые европейскими странами в ходе Болонских договоренностей;
- приведение школы и подготовки учителя в соответствие с динамично развивающимся информационным обществом;

- устранение упущений и недостатков школьного образования, выявленных международными сравнительными исследованиями качества школьного образования (PISA);
- изменение механизма управления высшим образованием, в т. ч. педагогическим, с целью децентрализации и повышения результативности;
- низкий престиж профессии учителя и непривлекательная форма организации современного педагогического образования (В. М. Блинов).

Пусковым механизмом модернизации педагогического образования выступают постоянно изменяющиеся требования к подготовке учителя, выдвигаемые обществом и временем, учет которых позволяет направлять и корректировать его дальнейшее развитие. Проблемы повышения качества подготовки к педагогической профессии приобрели особую остроту в европейском регионе в связи с реализацией положений Болонского процесса, принятием новых образовательных стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки, созданием модели выпускника, владеющего определенным перечнем компетенций. Система педагогического образования претерпела серьезные изменения, связанные с интеграцией национальных образовательных систем в единое европейское образовательное пространство, в основе которого лежат идеи и ценности рыночной экономики. Обеспечение качества подготовки современного учителя достигается не только постоянным совершенствованием национальной системы педагогического образования, но и ее точечной модернизацией, концентрацией усилий на приоритетных направлениях.

Термин *модернизация* появился в социологии после Второй мировой войны и сегодня используется в различных сферах. Специалисты признают, что данное понятие расплывчато и допускает различные толкования его содержания. Учитывая многоаспектность и противоречивость трактовок понятия, мы уточнили его формулировку применительно к педагогической практике студентов, рассматривая его как постоянное совершенствование, обновление (комплексное или частичное), внесение изменений (сквозных или выборочных) в концепцию, типологию, содержание, структуру, технологию ее организации, приведение в соответствие с требованиями общества к подготовке учителя XXI века.

Установлено, что модернизация осуществляется в рамках различных методологических подходов и охватывает следующие а с п е к т ы практической подготовки будущего учителя: нормативно-правовой (разработка нормативной и правовой базы); экономический (формирование эффективных организационно-экономических механизмов привлечения и использования имеющихся ресурсов); управленческий (развитие педагогической практики как элемента эффективно управляемой системы подготовки педагогических кадров); содержательный (достижение нового качества практической подготовки, отвечающего современным требованиям к учителю); кадровый (повышение профессионализма преподавателей, курирующих педагогическую практику).

К ведущим принципам модернизации педагогической практики студентов отнесены: научность (опора на научные теории, концепции, идеи); полифункциональность (расширение функций); непрерывность (обеспечение непрерывного характера); системность (развитие и упорядочение системы педагогических практик в вузе); вариативность (разнообразие видов, баз проведения); инновационность (поиск и апробация новых подходов); мобильность (развитие моделей, программ педпрактик, форматов их реализации); цифровизация (опора на использование ЦЭР), алгоритмизация организации и педагогического сопровождения (этапы, стадии); партнерство (углубление партнерских отношений «школа–вуз»).

Выявлено, что источниками модернизации педагогической практики студентов являются: внутренние ресурсы системы педагогического образования; прогрессивные отечественные разработки; зарубежный опыт (апробированные модели, схемы организации, технологии); инновационный поиск. В качестве механизма модернизации выступает заимствование, адаптация и внедрение лучших образцов. Данный механизм, как правило, реализуется в виде копирования модели педагогической практики и ее содержательно-смысловых характеристик или алгоритма ее организации, управления и функционирования.

Система педагогического образования претерпела серьезные изменения, связанные с интеграцией национальных образовательных систем в единое европейское образовательное пространство, в основе которого лежат идеи и ценности рыночной экономики. Принятие в 2013 г. Педагогической Конституции Европы позволило определить стратегию развития и принципы согласованной трансниверситетской политики в сфере педагогического образования в европейском регионе, регламентировать педагогическую деятельность и общий механизм подготовки педагогических кадров. В документе подчеркнута значение *педагогической практики* в эффективной подготовке будущего учителя, необходимость ее глубокой модернизации, обеспечения непрерывности и последовательности внедрения таких ее видов, как: ознакомительная; культурологическая; воспитательная; учебная; преддипломная (Pedagogical Constitution of Europe, Chapter 9).

Как показывает анализ европейского опыта, на рубеже XX–XXI вв. подходы к организации педагогической практики были повсеместно пересмотрены. В основу ее модернизации положено несколько ключевых идей:

- педагогическая практика – неотъемлемая и обязательная составляющая профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста сферы образования, важнейший этап его адаптации к профессии и быстрого «вхождения» в нее;
- «погружение» в педагогическую практику способствует формированию важнейших педагогических компетенций в соответствии с профилем будущей профессионально-педагогической деятельности;
- педагогическая практика на базе образовательных учреждений разного типа и уровня обеспечивает синтез теоретической, исследовательской, методической и специально-предметной подготовки студента к педагогической профессии;

- знакомство в период практики с работой различных категорий специалистов (учителя-предметники, социальные педагоги, классные руководители, администрация и др.), разными стилями профессионально-педагогической деятельности обеспечивает реализацию принципа студенческой мобильности.

Данные позиции нашли свое отражение в тенденциях модернизации педагогической практики будущих учителей, которые реализуются на программно-концептуальном, организационно-управленческом, структурно-содержательном, методическом уровнях. Как свидетельствует анализ опыта стран (Франция, Великобритания, Германия, Финляндия, Венгрия), относящихся к разным регионам европейского континента (Западная Европа, Северная Европа, Восточная Европа), развитие педагогической практики как компонента подготовки будущих учителей ориентировано на усиление практической направленности педагогической подготовки в стенах вуза и актуализацию задачи максимальной адаптации студентов к будущей профессии. В контексте требований евроинтеграции педагогическая практика студентов реорганизуется на основе внедрения в высшую школу нововведений: двухуровневой системы подготовки специалистов (бакалавриат–магистратура), компетентностного подхода, кредитной системы, академической мобильности студентов-практикантов, активного внедрения информационных технологий и др.

Т. А. Демьяненко

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Инновационное развитие учебного предмета «Иностранный язык» в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь актуализирует вопрос совершенствования качества подготовки будущих учителей иностранного языка, в частности, формирование у них профессиональных ценностей. Предпринятое нами исследование показало, что большие возможности решения обозначенного вопроса состоят в использовании потенциала учебных дисциплин по иностранному языку.

На роль этих дисциплин в профессиональной подготовке студентов неоднократно указывали многие исследователи, занимающиеся проблемой воспитания и развития личности средствами иностранного языка (Н. Д. Гальскова, Н. В. Кузьмина, И. М. Румянцева и другие). Так, И. М. Румянцева подчеркивает, что в обучении иностранному языку, в частности, иноязычному общению происходит корректировка эмоциональной сферы личности, возникают возможности влияния на отношение будущего специалиста к деятельности. В процессе обучения общению на иностранном языке «у человека ломаются устоявшиеся стереотипы и застарелые установки, формируется адекватная самооценка, появляется уверенность в себе». В исследованиях

Н. Д. Гальсковой констатируется, что изучение дисциплин по иностранному языку способствует приобретению студентами эмоционально-оценочного опыта. В ходе обучения иностранному языку у них может формироваться социально-аффективная компетенция, основанная на интеграции систем ценностей стран изучаемого языка и родной культуры. Важным является указание на то, что в процессе обучения иностранному языку у студентов развивается способность самостоятельно выполнять коммуникативную деятельность, бесконфликтно взаимодействовать в социально-обусловленных ситуациях, в которых они должны проявлять активность и самостоятельность.

В Республике Беларусь задачи, которые должны решаться посредством языковых образовательных дисциплин, обозначены в образовательном стандарте высшего образования по специальности «Современные иностранные языки (преподавание)».

Предпринятое нами теоретическое изучение вопроса о возможностях эффективной реализации потенциала языковых образовательных дисциплин в целях формирования у будущих учителей иностранного языка профессиональных ценностей показало, что формирование искомым ценностей – длительный процесс, который должен осуществляться на протяжении всех лет обучения в высшей школе: в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, во время прохождения педагогической практики, в процессе изучения дисциплин по иностранному языку, в ходе участия во внеаудиторной работе со школьниками, в волонтерской деятельности, др.

Процесс формирования профессиональных ценностей учителя иностранного языка правомерно разделить на три этапа – начальный (1–2 курсы), основной (3–4 курсы) и завершающий (5 курс).

К окончанию вуза у студентов должны быть сформированы качества и характеристики личности учителя-ретранслятора культуры народоносителя изучаемого языка, субъекта профессионально-личностного самовоспитания и саморазвития; убеждения в необходимости обеспечения языкового образования, способствующего коммуникативному, когнитивному, эмоциональному и социокультурному развитию личности учащегося в их единстве; компетенции, обеспечивающие деятельность учителя иностранного языка по формированию поликультурной личности учащегося; взгляды на учащегося как субъекта межкультурной коммуникации, активного партнера по учебному общению, носителя родной культуры в процессе изучения иностранного языка.

Особое значение для эффективности формирования у студентов названных ценностей имеет начальный этап, поскольку именно в этот период обучения начинается целенаправленная работа по формированию у будущих учителей валидных качеств и характеристик личности. У них появляются первые представления о современном содержании деятельности учителя иностранного языка; рождаются и укрепляются отношения к учащимся как к субъектам межкультурной коммуникации и к языковому образованию как к мощному фактору обеспечения предпосылок для адаптации человека в гло-

бализующемся мире; развиваются ценностные ориентации; происходит осознание студентами новой социальной роли – взрослого человека с определенной мерой самостоятельности и ответственности; формируются основы профессионально-педагогической направленности.

В ходе теоретического изучения вопроса нами были выявлены профессиональные ценности учителя иностранного языка, уточнен их компонентный состав, определены задачи по их формированию средствами учебных дисциплин по иностранному языку на начальном этапе обучения; проведен контент-анализ соответствующих учебных программ и сделан вывод о том, что их потенциал действительно высок. Покажем это на примере учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка». Ее цель состоит в формировании и развитии у студентов «иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык как средство общения в различных сферах общественной и профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации». Достижение обозначенной цели предполагает решение таких задач, как: ознакомление студентов с социокультурными реалиями стран изучаемых языков в сопоставлении с реалиями родной культуры; развитие умения реализации коммуникативного намерения в основных видах речевой деятельности с учетом норм речевого общения, характерных для лингвокультуры народонаосителя изучаемого языка; совершенствование умения самостоятельно изучать язык и культуру с использованием новых информационно-коммуникативных технологий; формирование у студентов представления о мире как целостной многоуровневой системе, потребности в критическом мышлении и рефлексии; обеспечение всестороннего развития личности обучающегося с акцентом на формирование духовных и нравственных ценностей, гуманистического мировоззрения, интереса и уважения к другим лингвокультурам.

В результате изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка» студенты должны знать особенности коммуникативного поведения носителей изучаемых иностранных языков, модели речевого поведения в различных сферах коммуникации в рамках соответствующей тематики, социокультурные реалии стран изучаемых языков. Будущие учителя должны уметь вести диалог с учетом социокультурных норм речевого поведения, характерных для носителей изучаемой лингвокультуры, использовать иностранный язык как средство профессиональной деятельности; владеть нормами и правилами употребления языковых средств для целей межкультурной коммуникации, понимать коммуникативные намерения носителей изучаемого языка, владеть средствами речевого взаимодействия в различных ситуациях межкультурного общения. В соответствии с требованиями образовательного стандарта освоение дисциплины «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка» нацелено на приобретение компетенций: академических (знания и умения по изученным дисциплинам), социально-личностных (культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следо-

вать им), профессиональных (способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в профессиональной деятельности). Результаты анализа задач и содержания обучения по учебной дисциплине «Практика устной и письменной речи первого иностранного языка», равно как и по другим языковым дисциплинам, подтверждают их большой потенциал по формированию у студентов профессиональных ценностей учителя, убедительно свидетельствуют о больших возможностях осуществления профессионально-ориентированной обучения их средствами.

В определении путей реализации потенциала дисциплин по иностранному языку правомерно исходить из того, что студенты младших курсов характеризуются устойчивостью эмоций, многообразием нравственных чувств, наличием потребности в самостоятельном выборе, социальной направленностью осознанно принимаемых решений, формированием достаточно устойчивой системы ценностей, оказывающей влияние на взгляды и убеждения студентов (И. В. Шаповаленко, Е. П. Ильин). С учетом изложенного были разработаны и апробированы учебные материалы и технологии, которые позволили соединить освоение основного содержания языковых дисциплин с формированием профессиональных ценностей. Апробация позволила выявить условия, обеспечивающие эффективное формирование профессиональных ценностей. К этим условиям отнесены: аксиологизация обучения иностранному языку; профессионализация обучения иностранному языку; актуализация субъектной позиции студентов; активизация деятельности студентов по профессионально-личностному самовоспитанию и саморазвитию; оптимизация взаимодействия студентов и преподавателя.

В. А. Капранова

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

История педагогики как учебная дисциплина изучает развитие теории и практики образования, воспитания и обучения в различные исторические эпохи, включая современность в контексте ее исторического развития. Данная учебная дисциплина преподается студентам педагогических специальностей МГЛУ на 1-м курсе (1 семестр) и завершается сдачей экзамена в первую для студентов зимнюю сессию. Учебным планом по этой дисциплине предусмотрены лекции (20 ч), семинары (14 ч), самостоятельная работа студентов (66 ч). Лекции дают систематизированные основы научных знаний по истории педагогики, в то время как семинарские занятия проводятся в целях углубления теоретического материала. При проведении семинарских занятий помимо закрепления знаний, полученных на лекциях и в процессе самостоятельной работы над учебной историко-педагогической литературой, важно

прививать студентам навыки творческого мышления при научном поиске, обобщении и изложении учебного материала и умения применять полученные знания при решении ситуативных педагогических задач.

При организации СРС необходимо учитывать два важнейших обстоятельства: во-первых, мы имеем дело со студентами-первокурсниками, которые только-только адаптируются к вузовскому обучению, соответственно в своем большинстве не владеют умениями работать самостоятельно в новом для них университетском формате; во-вторых, учебная дисциплина «История педагогики» занимает особое место в системе подготовки будущих учителей. Она является первой по времени преподавания, в определенной степени пропедевтической, предваряющей изучение в учреждении высшего образования учебных курсов педагогической направленности.

История педагогики как учебная дисциплина дает общее понимание генезиса и эволюции образования, начиная с первобытного общества до наших дней. Предлагаемая студентам в ходе изучения учебного курса широкая панорама исторического развития образования, педагогических теорий и идей в разных странах, традиционных и альтернативных концепций обучения и воспитания является фундаментом для дальнейшего изучения цикла педагогических дисциплин. Все вышеизложенное существенно влияет на характер организации и методику СРС при изучении курса «История педагогики».

Самостоятельная работа может осуществляться как индивидуально, так и группой студентов. Это зависит от цели, задач, объема, сложности задания, уровня знаний и умений студентов. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. В нашем опыте мы широко использовали парное выполнение заданий по истории педагогики. Например, задания: «сравните систему воспитания в Афинах и в Спарте»; «поясните значения слов “пайдоном”, “эйрен”, “криптия”, “палестра”, “мусическая школа”, педагог, “дидакал”, “ликей”, “гимнасий”, “эфебия”; составьте глоссарий по теме «Просвещение и школа в России XVII–XVIII вв.»; составьте структурно-логическую схему «Виды учебных заведений воспитания в эпоху средневековья в странах Западной Европы», кратко описав виды, содержание, методы, формы обучения и воспитания и др. Иногда затруднения, возникающие в работе индивидуально, устраняются в ходе парной или групповой работы, которая складывается из индивидуальных достижений каждого участника. Совместная работа над заданием 2–3 студентов способствует повышению уровня мотивации, развитию познавательной деятельности, заинтересованности в получении результата благодаря взаимному контролю. Поэтому целесообразно предлагать для совместной работы задания, требующие сравнения, уточнения, пояснения, заполнения таблиц, схем, это стимулирует активность студентов и их коллективную работу.

Наряду с вопросно-ответными методами важно применять дискуссии, игровые ситуации, разделение учебной группы на оппонирующие коллективы и другие методы активизации мыслительной деятельности студентов. При

проведении занятий предусматривается использование инновационных технологий обучения, деловых и имитационных игр, тренингов по овладению методами обучения, воспитания.

В ходе самостоятельной работы практиковался такой метод, как компьютерная презентация, когда микрогруппы (3 студента) по очереди представляли результаты групповой работы по выбранной теме. Студенты-слушатели проводили экспертизу презентации по оценочному листу по ряду критериев: научность, содержательность, оригинальность презентации, степень участия всех студентов группы. Микрогруппы, набравшие наибольшую сумму баллов, получали высокие отметки.

Для эффективной организации СРС большое значение имеет подбор учебного материала. С целью активизации интереса студентов важно делать ставку на задания (индивидуальные, парные, групповые) проблемного, творческого характера. По усмотрению преподавателя данные задания могут быть предложены студентам для самостоятельного выполнения. Например: презентации по темам «Педагогическое наследие Я. А. Коменского сегодня», «Реформаторская педагогика: взгляд спустя столетие» предоставляли студентам возможность оценить педагогические взгляды классиков педагогики с точки зрения современности, их значение для школы и педагогики XXI века.

Помимо подбора учебного материала, разработки системы заданий еще одним важным методическим моментом является формирование у студентов умений самостоятельной работы со специальной литературой. К ним можно отнести следующие группы умений: 1) поиска источников информации, их отбора, 2) смысловой переработки информации, 3) письменной фиксации информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.).

Поскольку выполнение самостоятельной работы предполагает процесс самоорганизации, то важно предложить студенту четкий алгоритм его будущих действий, который включает: 1) осмысление учебного задания; 2) планирование работы; 3) непосредственное выполнение задания; 4) самоконтроль, самооценку и самоанализ.

При работе с научной литературой обращалось внимание на формирование у студентов навыков использования следующих методических приемов: составление перечня источников по теме, их систематизация, оформление выходных данных по образцу, восприятие прочитанного текста, выделение главного.

Задания на знание понятийного аппарата: «Составьте терминологический словарь по темам “Школа и педагогическая мысль в России в XVIII веке», «Строительство и развитие советской системы образования (1917–1991 гг.)», педагогические кроссворды позволяли расширить педагогический лексикон студентов, закрепить знание педагогической терминологии, характерной для той или иной исторической эпохи.

Как показывает наш опыт, интерес у обучающихся вызывают задания, требующие сравнения взглядов классиков педагогики по определенным критериям. Например, задание «Сравните взгляды Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци на цель и задачи воспитания», «Российские просветители

XVIII века (М. В. Ломоносов, П. П. Бецкой, Ф. И. Янкович-Мириеве)), «И. Ф. Герbart и Ф. А. В. Дистервег – классики немецкой педагогики». Использование метода сравнения при выполнении студентами задания в виде таблицы позволяет им получить наглядное представление об общих подходах классиков педагогики к трактовке целей и задач, а также о различиях в их взглядах.

Для развития умений обобщать и систематизировать пройденный материал использовались задания по составлению опорных схем для ответов на вопросы:

В целях понимания сути предлагаемых классиками педагогических идей и их реализации на практике студентам предлагались задания для самостоятельной работы: «Охарактеризуйте деятельность авторских школ «Яснополянская школа Л. Н. Толстого», «Дом ребенка М. Монтессори».

Заключая вышеизложенное, отметим, что опыт преподавания курса «История педагогики» показывает, что для организации эффективной СРС студентов необходимо: учитывать специфику учебной дисциплины, ее роль и место в преподавании цикла; создавать благоприятную образовательную среду для поддержания познавательного интереса, инициативы и самостоятельности студентов; обеспечивать оценку трудоемкости учебных заданий, их разнообразие, сочетание индивидуальной, парной и групповой работы, реализовывать основные этапы организации СРС, алгоритмизацию действий студента при выполнении учебных заданий, регулярно осуществлять контроль качества выполненной работы, систематически проводить консультации.

В. В. Пашкевич

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ЮНЕСКО

Вопросы поликультурного воспитания молодежи всегда находились в поле зрения ЮНЕСКО – организации, призванной содействовать расширению сотрудничества между государствами и народами в области образования, науки и культуры. В уставе ЮНЕСКО четко определена основная миссия этой международной организации – укоренять в сознании людей идеи защиты мира и общечеловеческих ценностей, терпимости и взаимопонимания, интеллектуальной и нравственной солидарности, основываясь на развитии сотрудничества народов в области образования, науки и культуры.

В докладе международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. обращается особое внимание на тот факт, что одна из задач образования заключается в подготовке молодого человека к осознанию межпоколенной взаимосвязи, определению своего места в мире, привитии ему уважительного отношения к различным культурам, подготовке молодежи к жизни в многокультурном мире.

Поликультурное воспитание принято рассматривать как усвоение учащимися знаний о других культурах, традициях, образе жизни, ценностях своего, а также других народов, формирование уважительного отношения к инокультурам, личности каждого отдельного человека вне зависимости от этнической и расовой принадлежности. Исходя из этого, перед педагогами встает задача воспитания молодых людей, способных позитивно принимать другие культуры и имеющих ценностное отношение к собственной культуре.

В МГЛУ вопросам поликультурного воспитания студенчества всегда уделялось большое значение. Принимая во внимание желание университета активно участвовать в развитии системы образования молодого поколения в духе мира и терпимости через языки, учитывая ценный опыт, накопленный МГЛУ в процессе участия в проектах LINGUAPAX и LINGUAUNI, а так же осознавая роль языков в развитии международных культурных контактов и гражданском становлении личности, в сентябре 1999 г. ЮНЕСКО (генеральный директор ЮНЕСКО Ф.Майор) и МГЛУ (ректор Н.П. Баранова) подписали соглашение о создании кафедры ЮНЕСКО «Мир и толерантность через изучение языков и гражданское образование». В качестве основополагающих кафедрой были избраны следующие идеи:

- приоритета демократических и гуманистических ценностей;
- возрастающей роли иностранных языков как инструмента и регулятора взаимодействия национальных культур;
- поддержки многоязычия в обществе как средства согласия между людьми и защиты меньшинств;
- интернационализации высшего образования как средства движения мира к единству;
- воспитания свободной и демократической личности путем создания высшей и средней школы, открытой социуму;
- высокого воспитательного и развивающего потенциала иностранных языков;
- интенсификации языковой подготовки студентов через создание условий для межкультурного взаимодействия и многосторонних контактов с представителями различных национальных и этнических культур;
- обеспечения свободного развития личности посредством широкого использования технологий, ориентированных на интеллектуальное и духовное развитие личности.

На протяжении уже многих лет данные идеи успешно реализуются в проектах, которые осуществляла и осуществляет кафедра совместно с другими структурными подразделениями университета: «Идеи культура мира и развитие личности учителя», «Мир и толерантность через изучение языков и гражданское образование: сравнительный анализ образовательных стратегий стран Европы», «Учимся и учим культуре мира» и другие. Все они направлены на объединение усилий преподавателей вузов, школьных учителей, студентов, представителей молодежных организаций в создании необходимых условий для развития системы гражданского образования в РБ через преподавание и изучение языков.

Важно отметить, что для успешного осуществления идей поликультурного воспитания и подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного мира необходимо придерживаться следующих основополагающих условий:

- создание воспитательной среды и благоприятной поликультурной атмосферы, которая призвана способствовать налаживанию межкультурного диалога, формировать умения жить в поликультурном мире, противостоять политическому и религиозному экстремизму;
- организация образовательного процесса с учетом налаживания тесных междисциплинарных связей, использования воспитательных возможностей каждой отдельной учебной дисциплины;
- применение технологий формирования у студентов навыков конструктивного взаимодействия, использование таких форм и методов работы, как диалог, дискуссия, моделирование, социальное проектирование, ролевые игры и др.;
- осуществление исследовательской, проектной, волонтерской деятельности, направленной на формирование гражданских качеств, этническую идентификацию, социализацию в многокультурном обществе и др.

И. К. Пученя

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ ФРАНЦИИ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Участвуя в развитии своего университета, студенты становятся полноправными членами общества. Их участие в жизни и деятельности вуза может реализовываться различными путями.

В каждом французском университете действует хартия или устав студенческой ассоциации, которые регламентируют студенческую общественную жизнь и определяет права и обязанности студенческих ассоциаций вуза, а также порядок действий по решению вопросов, связанных с организацией жизни студентов.

В соответствии с этими нормативными документами студенческие ассоциации обязуются оказывать поддержку мероприятиям, организуемым университетом как внутри вуза, так и в рамках совместных акций на территории соответствующего департамента или региона Франции. Кроме того, целями деятельности ассоциаций обозначены выполнение требований Уголовного кодекса по борьбе с дискриминацией и дедовщиной в студенческой среде, а также требований Кодекса общественного здравоохранения по противодействию потреблению и продаже среди студентов алкоголя.

В свою очередь, высшие учебные заведения обязуются оказывать студенческим ассоциациям консультационную и логистическую помощь через свои административные службы, финансовую поддержку проектов студенческих ассоциаций путем предоставления грантов органам студенческого са-

моуправления для дальнейшего их распределения между отдельными проектами. Руководство вуза принимает обязательство оказывать содействие лидерам студенческих ассоциаций в их учебной деятельности через признание Университетского диплома общественной активности студентов (*Diplôme Universitaire d'Engagement Etudiant*) в качестве основной оценки их участия в жизни университета.

Студенты французских вузов играют важную роль в управлении и организации жизни своих университетов через участие в работе их главных органов управления. Так, студенческие представители входят в состав Совета директоров университета, который определяет политику вуза, его внутреннюю организационную структуру, принимает административно-управленческие решения, утверждает бюджет университета и отчеты по нему, осуществляет дисциплинарный контроль в отношении научно-исследовательских работников, профессорско-преподавательского состава и студентов университета.

Французские студенты также широко представлены в комиссиях по учебно-образовательной деятельности и организации жизни своих университетов. Задача деятельности такой комиссии состоит в определении и разработке образовательной политики университета, в подготовке и организации приема студентов в университет, их профессиональной ориентации, осуществлению мониторинга дальнейшей профессиональной интеграции студентов. Комиссия разрабатывает и предлагает для утверждения Советом директоров бюджет университета. Оказывает содействие и поддержку спортивной, социальной, культурной деятельности студентов, работе студенческих ассоциаций. Принимает решения по вопросам улучшения условий жизни и учебы студентов.

Кроме того, в большинстве французских вузов работают один или два студента, вице-президента университета, которые играют роль связующего звена между администрацией университета и студентами. Один из них избирается, как правило, Советом директоров, другой – из числа студентов, избранных в состав Ученого совета университета.

Вице-президент-студент представляет студентов университета в президентской команде, участвует в работе администрации университета и в заседаниях различных органов его управления. Он также приглашается для участия в работе различных комиссий и комитетов университета, к реализации любого проекта, когда необходимо учесть мнение студентов.

Таким образом, вместе с профессорско-преподавательским составом и сотрудниками университета студенты участвуют в принятии управленческих и административных решений вуза.

Студенческая жизнь является сердцем университетского городка. Помимо учебы жизнь студентов университета наполнена разнообразными событиями, они вовлечены в насыщенную жизнь студенческих ассоциаций, к их услугам различные университетские службы. Молодые люди могут развивать свои таланты и навыки через различные формы внеаудиторной деятельности. Это могут быть занятия более чем по 30 видам спорта на профес-

сиональном уровне, в различных художественных мастерских (сценическое искусство, музыка, фотография, кухни народов мира и т.д.). Студенты проявляют себя в организации и проведении фестивалей, посвященных искусству и литературе, конференций, выставок фотографий, спортивных соревнований и праздников.

Университетские городки французских вузов имеют хорошо развитую материально-техническую базу для организации общественной жизни студентов. Во многих вузах имеются Студенческие центры (*les maisons des étudiants*), в которых созданы все условия для этой деятельности: конференц-залы, библиотеки, читальные залы, амфитеатры, спортивные сооружения и площадки, киберкафе и т.д.

Так, например, в Общественном студенческом комплексе Гренобльского университета (*l'Espace Vie Etudiante*) есть концертный зал, кафе. Комплекс является местом расположения офисов многих студенческих ассоциаций, где имеются необходимые условия для встреч, обмена идеями и реализации студенческих проектов. В нем создана особая, «питательная» среда для рождения разнообразных студенческих инициатив. Здесь есть возможность разогреть в печи СВЧ свой завтрак или ланч. Здание комплекса, оснащено звуковым и световым оборудованием, в нем можно проводить любые массовые мероприятия с количеством участников до 500 человек. Данный комплекс предназначен как для студентов университета, так и открыт для жителей всего города.

Студенческий центр, расположенный в одном из кампусов Университета Монпелье, является местом проведения фестивалей, концертов, выставок, конференций, организуемых студенческими ассоциациями в течение всего учебного года. В составе центра: многофункциональный зал с эстрадой, оснащенный звуковым и световым оборудованием, видеопроекторами, выходом в Интернет через WiFi; конференц-зал и рабочие комнаты, которые студенты университета могут легко забронировать для своих целей; музыкальный зал, в котором можно воспользоваться различными музыкальными инструментами при предъявлении мультисервисной карты университета.

При Студенческих центрах существуют специальные зоны отдыха, на которых размещены многофункциональные площадки для занятий спортом (баскетболом, бадминтоном, волейболом, гандболом, пляжным волейболом) и проведения культурных мероприятий (спектаклей, кинопросмотров), места для настольных и напольных игр, кафетерии.

Во многих французских университетах существует специальное административное подразделение – служба организации общественной студенческой жизни, посредством которой руководство университета оказывает студенческим ассоциациям логистическую и финансовую поддержку в их деятельности. Это орган для решения проблем студентов, которым руководят сами студенты. Он входит в сферу ответственности студенческого вице-президента, который координирует эту работу.

Целями такой службы являются развитие студенческой общественной деятельности, поддержка и стимулирование студенческой инициативы, вовлечение во внеучебную деятельность новых студентов, организация и проведение различных мероприятий. Мнение и позиция службы организации общественной студенческой жизни в обязательном порядке учитываются при принятии любых решений, касающихся студенческой жизни.

Таким образом, членство в университетской студенческой ассоциации – это возможность более широкого вовлечения в жизнь университета, приобретения знакомств со студентами разных факультетов и разных курсов. Общественная деятельность позволяет приобрести новые, специфические навыки в дополнение к университетскому образованию. Разработка и реализация проектов, управление командой, публичные выступления, общение, соблюдение расписания, четкое следование миссии, мониторинг выполнения планов, управление бюджетом – это те навыки и знания, которые получают студенты, вовлеченные в общественную работу. Все это может помочь им в построении дальнейшей карьеры как во время обучения в университете, так и при поиске стажировки или места работы.

Участие в студенческой общественной деятельности – это открытие новых горизонтов, мира вокруг себя. Помимо получения простого удовлетворения от студенческой жизни, участие в работе студенческой ассоциации способствует также успеху молодого человека в университете в целом.

О. В. Ракитская

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В процессе обучения в вузе иностранные студенты испытывают определенные трудности, связанные, прежде всего, с необходимостью адаптироваться в новой для них социокультурной и образовательной среде. Среди основных проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, можно назвать следующие:

- языковой барьер: многие студенты плохо владеют русским языком, поэтому испытывают сложности в общении с работниками деканата, с преподавателями;
- сложности в адаптации к новым правилам и нормам (правила внутреннего распорядка в университете и в общежитии);
- трудности, связанные с культурными различиями.

На факультете английского языка Минского государственного лингвистического университета обучается более 100 иностранных студентов преимущественно из Туркменистана, а также из Турции, Японии, Китая, России, Литвы и других стран. Большинство из них сталкиваются со всеми перечисленными выше проблемами. Успешность адаптации таких студентов во многом зависит от правильной организации учебно-воспитательной работы с ними. Важная роль в этом процессе принадлежит куратору группы, кото-

рый должен уделять особое внимание иностранным студентам. Задача куратора – наладить тесный контакт с такими студентами, оказывать им информационную, социально-педагогическую и психологическую поддержку, а также помогать в решении проблемных ситуаций. Кроме того, куратор посещает иностранных студентов в общежитии, проводит с ними разъяснительные беседы о правилах проживания в общежитии и поведения в общественных местах.

С целью популяризации среди иностранных студентов правил и норм внутреннего распорядка УО МГЛУ, правил проживания в общежитиях МГЛУ, правил текущей аттестации, информирования иностранных студентов о специфике обучения на факультете проводятся ежегодные производственные собрания с иностранными студентами по курсам с участием руководства факультета, регулярные встречи по вопросам учебной и внеучебной деятельности, а также информационные и кураторские часы.

В процессе обучения крайне важно формировать доброжелательные и доверительные отношения между преподавателями и студентами, создавать благоприятный психологический климат, способствовать преодолению культурных разногласий между студентами-представителями разных культур, развивать в студентах толерантность по отношению к носителям другой культуры. При выборе основных методов и форм работы необходимо отдавать предпочтение тем, которые предполагают взаимодействие, конструктивный диалог, поиск компромисса, что позволит максимально вовлечь иностранных студентов в практическую межкультурную коммуникативную деятельность и будет способствовать формированию у них позитивного отношения к стране пребывания, к носителям иной культуры, а также поможет им преодолеть скованность и трудности в процессе общения (дискуссии, круглые столы, совместные проекты и т.п.).

Следует привлекать иностранных студентов к участию в различных мероприятиях. Так, например, в Минском государственном лингвистическом университете большой популярностью среди иностранных студентов пользуется фестиваль творчества иностранных студентов «Интер-арт». Они с удовольствием участвуют в творческих вечерах факультетов, «Лингво-КВН», танцевальном конкурсе «Битва за медиум», в конкурсе «Мисс МГЛУ», работают на выставочных стендах во время проведения специализированных выставок. Участие в подобных мероприятиях позволяет сформировать у иностранных студентов чувство сопричастности к лучшим традициям факультета и вуза, ускорить их социокультурную и психологическую адаптацию, а также позволяет им представить самобытную культуру и традиции своих стран.

С целью ознакомления иностранных студентов с культурой и традициями нашей страны, формирования уважительного отношения к культурным, национальным и религиозным традициям народов мира можно организовывать совместные с белорусскими студентами экскурсии по городу, посещения выставок, театров, музеев, тематических вечеров, викторин и пр. Так,

вместе с кураторами групп иностранные студенты факультета английского языка ежегодно посещают Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны, Национальный исторический музей Республики Беларусь, Лошицкий усадебно-парковый комплекс, Национальный академический Большой театр оперы и балета Республики Беларусь, Национальную библиотеку, Дом-музей 1 съезда РСДРП, Государственный литературный музей Янки Купалы. В качестве внеаудиторных занятий проводятся кураторские часы «Связь языка и культуры», «Акцент и диалекты в туркменском языке», «Национальные символы Туркмении», викторина «Новогодние традиции в разных странах мира», брейн-ринг по страноведению, в общежитиях организовываются вечера национальной кухни.

В работе с иностранными студентами хорошо зарекомендовал себя проект «Студент-куратор», реализуемый на факультете английского языка на протяжении уже более 5 лет. Цель проекта – помощь в адаптации студентов-первокурсников, в том числе иностранных. За каждой группой 1 курса закрепляется студент старшего курса, который помогает первокурсникам адаптироваться к жизни в университете, привлекает их к активному участию в социальной, культурной и научной жизни университета. За иностранными студентами, нуждающимися в языковой поддержке, закрепляются студенты-кураторы, которые помогают им первое время ориентироваться в университете и преодолевать языковой барьер.

Огромную помощь в адаптации иностранных студентов оказывают и волонтерские отряды БРСМ и студенческого профсоюза МГЛУ «Мост дружбы» и «Без границ», которые активно приглашают студентов всех факультетов. Полезными являются совместные психологические тренинги белорусских и иностранных студентов, которые проводятся при поддержке социально-психологической службы университета.

Таким образом, успешная адаптация иностранных студентов к условиям проживания в новой для них социокультурной среде, к особенностям обучения в вузе во многом зависит от эффективности организации учебно-воспитательной работы с ними, активного сотрудничества на всех уровнях.

А. В. Трацевская

КУЛЬТУРА МИРА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ЦЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА

Глобализация – это неизбежное явление в истории человечества, которое показывает, что мир становится более взаимосвязанным, так как в современном мире трудно представить человека, чьи культурные пристрастия и предпочтения ограничены рамками только его национальной культуры; человека, стремящего изолировать себя от других культур. Глобализация способствует объединению человечества, созданию мирового, глобального общества.

Человек провозглашается высшей ценностью, рассматривается как субъект собственной жизнедеятельности, свободный в выборе ценностей, профессии, судьбы, самоопределяющийся, осознающий свои внутренние потребности, на него ложится ответственность за сохранение своей индивидуальности и участие в диалоге культур. В стремлении найти способы решения споров мирным путем без применения насилия и появилось такое понятие, как *культура мира*.

В Декларации о культуре мира, принятой резолюцией 53/243 Генеральной Ассамблеи от 13 сентября 1999 г., подчеркивается, что культура мира является сочетанием ценностных установок, мировоззренческих взглядов, традиций, типов поведения и образов жизни, основанных на: уважении к жизни, прекращении насилия и поощрении ненасилия и практическом отказе от насилия через посредство образования, диалога и сотрудничества; полном уважении принципов суверенитета, территориальной целостности и политической независимости государств; полном уважении и поощрении всех прав человека и основных свобод; приверженности мирному урегулированию конфликтов; усилиях, направленных на удовлетворение потребностей нынешнего и будущих поколений в области развития и окружающей среды; уважении и поощрении права каждого на свободу выражения мнений и убеждений и свободу информации; приверженности принципам свободы, справедливости, демократии, терпимости, солидарности, сотрудничества, плюрализма, культурного разнообразия, диалога и взаимопонимания на всех уровнях общества и между народами; и поощряемых благоприятной национальной и международной средой, способствующей миру.

Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом всех людей. Ставится педагогическая задача: формирования у учащихся готовности, способностей к усвоению, присвоению и самостоятельному выбору миролюбивых ценностей, создания у них представлений, основанных на гуманистических идеалах, способности жить в соответствии с этими базовыми ценностями: мир (отсутствие разногласий, вражды), согласие (доверие, открытость), мирозерцание (взгляды на мировое существование), готовность мириться (прекращение ссоры и вражды). В своей совокупности вышеуказанные ценности открывают возможность формирования у учащихся культуры мира как мировоззрение. Оно должно формироваться с учетом местных условий и включать все виды культуры: гендерную, семейную, социальную, национальную, религиозную и культуру народов других стран.

Культура в переводе с латинского языка обозначает 'возделывание', 'обработка', 'выращивание'. Этика, как утверждал А. Швейцер, там, где заканчиваются слова. Это значит слова, которые утверждаются и подтверждаются нормами поведения: правила, нормы поведения, обычаи, определяющие внешнее проявление отношений к людям. В основе этики такие общечеловеческие ценности, как человеколюбие, уважение, общительность, доброжелательность, чуткость, сострадание и др. Их соблюдение формирует у воспитанника миролюбивое поведение, необходимое в быту, на улице, в обще-

ственных местах. Этикет – это культура поведения миролюбивой личности (открытость, терпимость, уважение прав и свобод другого человека; способность позитивно решать негативные проблемы; потребность в миротворчестве). Миролюбие – характеристика человека, стремящегося к сохранению мира и мирных отношений с окружающими людьми. Вышеуказанные культуры определяют отношение воспитанника к самому себе, к родителям, родственникам, друзьям, близким и незнакомым людям, малышам, пожилым, инвалидам, больным, беженцам, нищим и др.

Для формирования культуры воспитанника, соблюдения этики и миролюбия в образовательных учреждениях необходимо активно реализовывать следующие педагогические задачи:

- использовать социум как базу для расширения миротворческой деятельности: благотворительности, милосердия, шефства над ветеранами войны и труда, оказание помощи пожилым людям, беженцам, инвалидам, больным; защиты природы и заботы об эстетике своих улиц и микрорайонов;
- включение воспитанников в жизненные ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного эмоционального воздействия окружающей среды, для выработки конкретных умений и навыков решения социальных затруднений личности, индивидуального опыта адекватного реагирования на происходящие жизненные события и др.

Национальное является реальным, содержательным средством мировой культуры. В мировом сообществе существует множество культур, но в воспитании подрастающего человека первостепенное место занимают гармония межличностных отношений; формирование осознания единства и целостности природной, социальной, духовной среды обитания личности; формирование человека в отношении к самому себе, гражданских качеств человека своей страны. Отсюда ценность национальной культуры – это ценностное благо всего человечества. Это совокупность этнических ценностей и норм отношения других стран к их традициям, обычаям, поведению и образу жизни. В современном мире дефицит толерантности к национальной культуре у воспитанника влияет на отношение к себе и другим людям, к иному образу жизни, мышлению, подавляет и унижает человеческое достоинство.

Обобщение изученных материалов дали нам возможность выделить и обосновать ряд положений воспитания у школьников культуры мира.

1. Наличие у педагогов, воспитателей сформированности миротворческого мировоззрения. В этой связи следует напомнить мысль В. И. Даля о том, что воспитатель в отношении нравственном сам должен быть тем, кем он хочет сделать воспитанника; по крайней мере должен искренне желать быть таким и всеми силами к этому стремиться.

2. Включение миролюбия в качестве основного компонента в целеполагание образовательно-воспитательного учреждения школы (семьи, общественных организаций). Целеполагание – это предполагаемый результат воспитания.

3. Культура мира требует ненасильственных методов воспитания. Данная технология способствует гуманистическому отношению к другим людям, в том числе и к самому себе, умение ненасильственными путями разрешать межличностные и внутриколлективные конфликты, развитие способности к принятию и пониманию другого человека.

4. Формирование у личности потребности к освоению, усвоению и присвоению системы духовных и культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой, национальной, мировой культур; воспитание потребностей в высоких духовных и культурных ценностях и в их дальнейшем обогащении. Формирование духовно-нравственного начала в человеке, являющегося воплощением всей совокупности ценностей личности для общества, для людей всего мира, для самого себя.

5. Формирование у личности потребности иметь индивидуальную программу миротворческой деятельности, включающую основные гуманистические качества человека: милосердие, миротворчество, этику ненасилия. Определение программы миротворческой и благотворительной деятельности может быть направлено на реализацию в масштабах своего коллектива, школы, социума, а также в рамках международных движений и акций.

Гендерная, семейная, социальная, национальная культуры являются фундаментом и вводят воспитанников в культуру мира, поскольку приобщение учащихся к мировой культуре и формирование у них качеств миролюбия должно происходить постепенно, последовательно включать все социальные институты воспитания. Жизненный мир человека, а соответственно и ребенка – это его взаимоотношение и взаимодействие с миром.

И. В. Трибуль

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (на примере «виртуальной карты памяти Беларуси»)

В настоящее время все большее значение придается воспитательному процессу в учреждениях образования. Обучение и воспитание представляют собой органичный процесс становления профессиональной компетентности специалиста с высоким уровнем культуры и формирования его личности. Согласно ст. 18 Кодекса об Образовании Республики Беларусь 243-3 от 13.01.2011 г. «Целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. Задачами воспитания являются: 1. формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии; 2. подготовка к самостоятельной жизни и труду; 3. формирование нравственной, эстетической и экологической культуры; 4. овладение ценностями и навыками здорового образа жизни; 5. формирование культуры семейных отношений; 6. создание условий для социализации и саморазвития личности обучающегося.

Воспитание основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства».

В связи со сложной эпидемиологической ситуацией в мире наш университет с весны 2020 г., как и многие другие учреждения образования, перешел на дистанционный режим работы. Как и в вопросах обучения, в воспитательной работе остро встал вопрос перевода мероприятий в дистанционный формат. В связи с этим мы постарались адаптировать воспитательные мероприятия следующим образом: часть уже запущенных мероприятий перевели в онлайн-формат; в сжатые сроки разработали новые онлайн-мероприятия. К сожалению, пришлось отказаться от ряда мероприятий в силу невозможности их реализации в онлайн-формате.

Воспитательная работа в данном режиме способна обеспечить решение следующих задач:

- обеспечение более тесного контакта со студентами (выходя в онлайн, куратор как бы попадает на их «территорию», не секрет, что современная молодежь проводит практически 50 % своего свободного времени в сети);
- индивидуализация (для каждого обучающегося может быть составлен индивидуальный план работы с учетом его личностных особенностей и потребностей);
- привлечение сторонних участников воспитательного процесса (в частности, это касается тех специалистов или интересных личностей, которые находятся на расстоянии);
- сохранение взаимодействия коллектива и создание условий для неформального общения группы.

Как ни странно это может прозвучать, но переход на дистанционный режим работы дал больше возможностей для воспитательной работы. Многие учреждения культуры (музеи, театры, галереи) открыли свои залы и выставки для виртуальных посетителей и зрителей. Это значит, что стало возможным совершить виртуальную экскурсию в самые известные музеи мира или посмотреть спектакль с дальнейшим обсуждением его со студентами, не выходя из дома.

В качестве одного из примеров перевода уже запущенного мероприятия в онлайн-формат можно привести нашу «Виртуальную Карту Памяти Беларуси». С 2015 г. на факультете романских языков (в то время факультете испанского языка) МГЛУ есть традиция: каждый год студенты 1-го курса пополняют рассказами о родных-героях ВОВ наш Альбом Памяти, а также проводятся мероприятия, посвященные Дню Победы. 2020 – знаменательный год. Мы отмечаем 75-ю годовщину Победы в Великой Отечественной войне. Это важная дата для всего мира и, прежде всего, для Беларуси, ведь наша страна потеряла каждого третьего своего жителя в те страшные дни. Мы благодарны ветеранам Великой Отечественной войны, труженикам тыла и всем, кто приближал Победу, за их мужество и героизм, стойкость и самоотвер-

женный труд. День Победы остается для нас символом гордости за тех, кто в самой тяжелой, жестокой и кровопролитной войне отстоял свободу и независимость Родины, кто верил в Победу и шел к ней.

Каждый год мы собирали рассказы студентов и преподавателей факультета и размещали их на стенде, а также проводили различные акции. В мае 2020 г. пришла идея разместить данные материалы на виртуальной карте и провести акцию «Карта Памяти Беларуси» в онлайн режиме.

Студенты с удовольствием откликнулись на данное мероприятие, ведь память – это то, что объединяет поколения. В Zoom было проведено мероприятие, в котором приняли участие преподаватели и студенты, которые в тот момент находились в разных уголках Беларуси. Участники читали стихи о войне, рассказывали о своих родных-участниках ВОВ, а также о местах Беларуси, где война навсегда оставила свой скорбный след. Посмотреть на нашу Карту Памяти можно на сайте МГЛУ в разделе факультета романских языков по следующей ссылке <http://ffr.mslu.by/news/karta-pamyati-belarusi>.

Таким образом, комбинируя традиционные формы организации внеаудиторной деятельности, информационно-коммуникационные технологии и новые средства передачи информации путем Интернета и сотовой связи, можно создать благоприятные условия для всестороннего гармонического, духовного и интеллектуального развития, самосовершенствования и самореализации личности будущего специалиста.

И. С. Усенко

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В ХОДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В широком и самом общем смысле *эмоциональный интеллект* – это определенная степень умственного и психического развития личности в направлении, определяемом общими тенденциями развития образования, тот уровень психического совершенствования человека как личности и субъекта деятельности, который достигнут в процессе освоения общепринятых ценностей, выработанных в данном обществе, приобретения определенных характеристик студентами. Эмоциональный интеллект является важной профессиональной чертой личности, показателем необходимых качественных изменений в ее психической жизни по сравнению с некоторой исходной ступенью, с которой начинается профессиональное развитие личности.

В целях развития эмоционального интеллекта студентов в условиях увеличения объема самостоятельной работы необходимо иметь четкое представление о компонентах, составляющих данный феномен, предусмотреть целенаправленное воспитание различных чувств и эмоций, а также сформировать у студентов необходимые навыки в управлении своими чувствами и эмоциями, научить понимать свои эмоциональные состояния и причины их порождения.

дающие. В первую очередь эмоциональный интеллект студента связан с его оценкой самого себя, своих способностей, нравственных и профессиональных качеств. В педагогических целях необходимо предусмотреть развитие этого компонента, чтобы низкая самооценка не провоцировала излишнюю скромность, сдержанность, скованность, робость, застенчивость; не затрудняла выступление на людях; не побуждала стремление остаться незаметным, незадействованным; не проявлялась в покорном принятии низких оценок извне. При этом следует учитывать, что высокий уровень развития психических качеств еще не является показателем благополучия. Высокая самооценка студента при более пристальном изучении его поведения может оказаться завышенной. Несовпадение такой самооценки и оценки со стороны окружающих – традиционный источник межличностных конфликтов.

При планировании и организации самостоятельной работы студентов необходимо учитывать, что важной составляющей эмоционального интеллекта студента является тревожность, состоящая в повышенном чувстве беспокойства в самых различных ситуациях. В профессиональном плане следует стремиться к низкой степени отрицательных переживаний по поводу ожидаемых событий (публичное выступление, организация совместной деятельности, начало диалога с конфликтным человеком). Желательным для студентов является сохранение спокойствия, невозмутимости; присутствие духа в экстремальных ситуациях; уравновешенность, уверенность в себе; способность не краснеть и не бледнеть от волнения; хороший сон; наличие крепких нервов и бодрого настроения. Тревожность может быть вызвана противоречивыми требованиями к окружающим, исходящими из разных источников; неадекватными требованиями, не соответствующими его возможностям и стремлениям; негативными требованиями, которые ставят в униженное, зависимое положение.

Необходимыми условиями развития эмоционального интеллекта в ходе самостоятельной работы студентов являются: знание о психофизиологических процессах, происходящих в организме человека в напряженной или опасной ситуации; усвоение определенной «модели поведения» в ситуации опасности, позволяющей выполнить профессиональную задачу и не пострадать лично; владение приемами саморегуляции, применимыми непосредственно перед ситуацией опасности, в ситуации опасности и сразу после нее.

В процессе формирования эмоционального интеллекта студентов организация их самостоятельной работы требует решения задачи устранения негативных состояний студентов в процессе обучения. Отражая соотношение между мотивационно-потребностной стороной деятельности и реальными достижениями и возможностями человека, эмоциональные процессы играют важную роль в учебе студентов. Отрицательные эмоции, сочетаясь с неопределенностью мотивации, снижают степень сформированности механизмов саморегуляции, усиливают дезадаптацию и даже приводят порой к так называемому срыву адаптации. У студентов с общим высоким уровнем негатив-

ных эмоциональных переживаний, как правило, наблюдается низкий уровень мотивации достижения успеха в учебной деятельности, что является сигналом неблагополучия и наличия отрицательного эмоционального фона – ожидания неуспеха.

В теории педагогики и психологии предпринята попытка использовать для характеристики интеллектуальной сферы студента понятие *обучаемость*, которое включает комплекс качеств: гибкость, самостоятельность, оперативность, мобильность и др. Для студентов часто кроме довольно высокой обучаемости необходимо обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, означающим владение языком, богатый словарный запас, умение точно соотносить конкретные и абстрактные понятия, наличие высокоразвитого абстрактного мышления. В то же время сфера эмоциональной деятельности изучена значительно меньше.

Подход к формированию эмоционального интеллекта студентов в ходе их самостоятельной работы предполагает не только рассмотрение разнообразных индивидуальных проявлений человеческой психики в различных ситуациях. Важнее отметить, что *эмоциональный интеллект* – это целостность, единство гармонично развитых всех сфер психики, выраженная в личностных характеристиках и проявляющаяся в условиях учебной деятельности. Работа по формированию эмоционального интеллекта должна приобрести целенаправленный, организационно оформленный характер, обладать достаточным арсеналом специальных средств психического воздействия, специальных психотехник, способствующих самореализации творческих способностей будущего специалиста и позволяющей управлять самим процессом творчества в процессе обучения, т.е. придавать более организованный характер процессу преобразования феноменов психической жизни в результаты учебного труда, продукты культуры.

Психолого-педагогический блок гуманитарного образования, составляющий чуть более 4 % учебного аудиторного времени, направлен на развитие профессионального самосознания студента, его индивидуальности, проявляющейся в способах анализа, проектирования, реализации и рефлексии профессиональной деятельности. Поскольку становление этой индивидуальности – не единовременный акт, то данный блок может быть представлен такими модулями, как ориентирующий, теоретико-методологический, деятельностный.

Эмоциональный интеллект, являясь личностной характеристикой студента, предстает как способ реализации профессиональной деятельности в единстве целей, средств и результатов. Многообразные виды профессиональной деятельности, образуя функциональную структуру культуры, имеют общую предметность, поскольку направлены на решение специфических профессиональных задач. Решение этих задач предполагает воплощение в практической деятельности индивидуальных и коллективных усилий, а сам процесс решения профессиональных задач представляет собой технологию

профессиональной деятельности, характеризующей способ существования и функционирования как профессионально-педагогической культуры студента вообще, так и его эмоционального интеллекта в частности.

Самостоятельная работа студентов предусматривает решение совокупности специфических задач по анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. При этом профессиональная деятельность обуславливает особый стиль мыслительной деятельности и двигательной активности студента, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывая сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности студента. В этом контексте развитие умения специалиста управлять своим эмоционально-психологическим состоянием и вызывать адекватное поведение в деятельности окружающих; совершенствование способности студентов организовать общение с коллегами как продуктивный процесс, как диалог, не подавляя их инициативы и изобретательности, создавая условия для их полного самовыражения и самореализации; осознание роли психофизического аппарата студента в его профессиональной деятельности и развитие умения использовать его как средство осознанного воздействия, иными словами формирование эмоционального интеллекта студентов представляется важным направлением в их профессиональной подготовке.

Значимым условием организации самостоятельной работы студентов по формированию их эмоционального интеллекта является пример преподавателя вуза. От того как звучит голос, какова линия движений, позы, походки, а также что выражает мимика педагога, зависит восприятие студентами текущей ситуации. Сами по себе, в своей изолированности от ситуации, технические характеристики профессиональных умений, входящих в структуру эмоциональной культуры, нейтральны, они не имеют социально-педагогических оценок, пока не выявлен содержательный аспект их использования. Так, мелодическим голосом можно оскорбить и унижить, но с его же помощью возможно воодушевить, вдохновить, поддержать; выразительность мимики обладает как силой подавления, так и силой возвышения человека; пластика и темпо-ритм движений либо пугают, либо утешают, либо доставляют удовольствие, либо отвращают, создают ощущение комфорта или наоборот раздражают.

Н. В. Черникова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Проблема детской одаренности сегодня считается одной из актуальных в современной педагогической науке. Одаренных детей отличает высокий энергетический уровень. Их надо научить правильно учиться и трудиться,

уметь чередовать интеллектуальные занятия с досуговыми. Работа с одаренными детьми должна быть организована как тренаж самостоятельной познавательной деятельности, в связи с чем особого внимания заслуживает вопрос подготовки специалистов к работе с одаренными учащимися.

Становится очевидным, что категория одаренных детей нуждается в специальных условиях организации образовательного процесса, который предполагает соответствующую профессионально-личностную готовность учителя. Многие специалисты в сфере детской одаренности (В. С. Юркевич, А. М. Матюшкин, Д. Б. Богоявленская, В. Л. Блинова и др.) подтверждают, что неподготовленные учителя не всегда могут выявить одаренных детей, т.к. не знают их особенностей; они не могут понять детей, обладающих собственной восприимчивостью, и, как следствие – равнодушны к их проблемам; имеет место враждебное настроение по отношению к выдающимся детям, которые, обладая опережающим умственным развитием и афористичностью высказываний, создают порой определенную угрозу учительскому авторитету; такие учителя в работе с одаренными учащимися часто используют тактику увеличения количества заданий, а не изменение их качества.

Все вышеизложенное обуславливает обращение к проблеме подготовки учителей специально для работы с одаренными учащимися. Особенно нуждаются в «своем» учителе дети с высоким уровнем развития интеллекта. Признанный авторитет в вопросах образования Б. Блум выделил три типа учителей, необходимых для развития одаренных учащихся. Это:

- «учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающей интерес к предмету»;
- «учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения»;
- «учитель, выводящий учащегося на высокопрофессиональный уровень».

Анализ ряда исследований по данной проблеме позволяет отметить, что специально подготовленные к работе с одаренными учащимися учителя значительно отличаются от тех, кто такого обучения не прошел. Подготовленные педагоги на любых занятиях с одаренными детьми обеспечивают их высокую интеллектуальную активность, насыщенную работу ума; организуют интегрированное содержание образования и комплексную работу ума, чувств и рук; способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации и т.д.); ориентируются на творчество и поощряют учащихся за выбор нетрадиционных подходов к решению поставленных задач. В этом случае задачей учителя становится организация целенаправленной педагогической деятельности с одаренными школьниками, которую он должен быть готов продуктивно реализовать.

Это значит, что обращение к проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов для работы с интеллектуально и творчески одаренными детьми и подростками закономерно. Такую подготовку необходимо начинать осуществлять в образовательном процессе учреждений высшего образования со студентами педагогических специальностей.

Первым этапом при подготовке студентов является оценка их готовности к работе с одаренными учащимися. В связи с этим можно провести опрос и тестирование студентов на предмет владения ими понятийным аппаратом проблемы одаренности, выявить их представления об особенностях одаренных детей, знания о подходах, технологиях, формах и методах работы с такими детьми.

Вторым этапом является формирование у будущих учителей мотивационного отношения к работе с одаренными школьниками. Это может быть достигнуто посредством изучения студентами педагогических дисциплин. Так, формированию компетентности студентов в области организации образовательного процесса с одаренными учащимися способствует изучение ими спецкурса «Организация работы с одаренными детьми», который дает представление об основных особенностях таких детей, раскрывает технологии работы с ними. Он позволит студентам-будущим педагогам эффективно включиться в процесс выявления, поддержки, обучения и развития одаренных детей, поможет будущему педагогу определиться в его возможности работы с одаренными детьми.

Цель спецкурса – формирование у будущих педагогов теоретических и практических знаний, умений и навыков в области педагогики и психологии одаренности. Для реализации поставленной цели в процессе преподавания данной дисциплины решаются следующие задачи: познакомить студентов с основными представлениями о природе, механизмах, структуре, критериях одаренности детей; рассмотреть концептуальные модели обучения одаренных детей; дать студентам общее представление о технологиях, методах и приемах развития одаренности; вооружить методиками по исследованию творческого и интеллектуального потенциала личности; познакомить с особенностями организации системы психологического сопровождения одаренных детей и подростков.

В курсе лекций рассматриваются наиболее значимые темы и вопросы, освоение которых призвано содействовать становлению педагогических, психологических и методических знаний студентов по проблеме детской одаренности. По всем темам дисциплины предлагаются практические занятия, посвященные отдельным вопросам организации работы с одаренными учащимися. Весомое значение при изучении дисциплины придается самостоятельной работе, которая предполагает как изучение теоретического материала, так и выполнение различных заданий, позволяющих студенту собрать портфолио для предстоящей профессиональной деятельности.

Большое внимание на данном этапе необходимо уделять углубленному изучению ряда тем дисциплин, которые в будущем будет преподавать студент, а также овладению студентами практическими и эвристическими методами обучения, обеспечивающими эффективную работу школьников по решению нестандартных задач и проблем.

Третий этап подготовки представляет собой возможность использования полученных знаний, умений и компетенций в области детской одаренности при прохождении практики в школе, которая предполагает активную творческую деятельность студентов в рассматриваемом ключе.

Специфической особенностью обучения в вузе является наличие контролируемой самостоятельной работы студентов. Эффективным видом такого обучения становится подготовка индивидуальных проектов, которые могут подтолкнуть студентов к обращению к проблеме детской одаренности и методике работы с одаренными детьми. В качестве примеров тем подобных проектов можно назвать: «Олимпиадное движение одаренных учащихся», «Домашние работы для одаренных», «Использование современных информационных технологий в обучении одаренных подростков», «Профессии для одаренной молодежи» и т.п.

Не менее важным в подготовке будущих учителей является их знакомство с прогрессивным педагогическим опытом. С этой целью организуются мастер-классы с участием учителей, которые имеют опыт работы с одаренными детьми и добились определенных успехов на этом поприще.

Таким образом, подготовка студентов-будущих педагогов к работе с одаренными учащимися должна стать частью их профессиональной подготовки и находить отражение в изучении дисциплин как психолого-педагогического, так и предметного циклов.

О. Э. Чертович

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ВИДЕО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА III СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ РЕЧИ НА СЛУХ

Одной из основных целей обучения иностранному языку в школе является формирование умений устной и письменной речи, необходимых для общения с носителями иностранного языка. Однако, общение – это не только говорение, но и восприятие, понимание иностранной речи на слух, т.е. аудирование.

Практический опыт показывает, что использование видеофрагментов является эффективным средством развития речемыслительной деятельности учащихся, позволяя решать одновременно несколько задач, что соответству-

ет принципу комплексного подхода в обучении. Учащиеся получают наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоязычных стран. Использование видеозаписей способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучающихся. За счет смены впечатления и эмоционального воздействия видеофрагмента формируется личностное отношение учащихся к увиденному.

При выборе видеофрагментов важно руководствоваться следующими положениями: интересы обучающихся; значимость лингвострановедческой информации; современность и актуальность материала; воспитательная и страноведческая ценность видеофрагмента; степень эмоционального воздействия; методическая целесообразность.

Следует отметить, что применение на уроке видеофрагмента – это не только использование еще одного источника информации. Создаются условия для развития различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Для того чтобы понять содержание видеофрагмента, учащимся необходимо приложить определенные усилия, сконцентрировать внимание. Непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания.

Таким образом, психологические особенности воздействия видеофрагмента на учащихся способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции школьников. Успешное достижение этой задачи возможно лишь при систематическом показе видеофрагментов и методически организованной демонстрации. На уроках английского языка мы используем следующие видеоматериалы: учебные видео курсы; художественные и документальные фильмы; видеоэкскурсии по городам, достопримечательностям и музеям мира; музыкальные видеоклипы; видеозаписи телевизионных новостей, компьютерные программы с видеорядом.

Нельзя не отметить, что при обучении восприятию и пониманию речи на слух практически не используются возможности упражнений с видео. Между тем использование видеофрагментов в процессе обучения аудированию обладает значительным потенциалом. Являясь достаточно интенсивным внешним раздражителем, видео вызывает продуктивную условно-рефлекторную деятельность и, следовательно, является мощным и эффективным средством, содействующим более быстрому и качественному приобретению знаний и навыков.

Видеопрезентация материала для аудирования позволяет избежать многих лексических и фонетических трудностей. Учащиеся часто не понимают смысла фразы из-за того, что они неправильно слышат слова. Зрительная опора в таких случаях помогает учащимся понять суть высказывания. Кроме того, видео-опора облегчает понимание контекста, создавая чувство успеха, – ученики обнаруживают, что понимают материал, предназначенный для носи-

телей языка, это вызывает желание совершенствовать свои знания. Аутентичные видеоматериалы «транслируют» национальную культуру изучаемого языка, «погружая» школьников в ситуацию реального общения, компенсируя отсутствие языковой среды. Видеофрагменты демонстрируют не только звуковой, но и паралингвистический и экстралингвистический компоненты речи, которые несут важную информативную нагрузку.

При использовании видео, как и при работе с любым текстом, мы ориентируемся на три основных этапа:

1. Предсмотровой этап (pre-viewing)
2. Демонстрационный этап (viewing)
3. Постпросмотровый этап (post-viewing).

На просмотровом этапе очень важна работа с лексикой. Для лучшего понимания можно дать список слов/фраз и провести работу по усвоению данных лексических единиц, которая может быть организована по-разному, в зависимости от уровня владения учащимися языком. Это может быть самостоятельная работа со словарем, объяснение значения, подбор синонимов, антонимов, определение значения слов на английском языке и т.д.

На демонстрационном этапе используются такие упражнения, которые бы не отвлекали от просмотра, но максимально могли сконцентрировать внимание учащихся. Мы часто используем такой прием, как «Заполни таблицу: “Who, What, When, Where, Why”». Наиболее простое задание на этом этапе – «Правда–Неправда», для того чтобы усложнить задание, можно добавить вариант «Нет информации в тексте».

Работа на постпросмотровом этапе помогает формировать навыки письма и говорения. Когда все языковые трудности уже сняты, мы создаем условия для творческой работы, осуществляемой в виде дискуссии, викторины, оценки просмотренного, обмена мнениями, создания проекта/постера/плаката, написания объявления/доклада, ролевой игры, описания, окончания истории, решения проблемы, написания отзыва.

При использовании наглядного метода (демонстрации видеоматериала) мы опираемся на следующие методические требования:

- видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся;
- наглядность должна использоваться в меру и использовать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;
- наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все ученики могли хорошо видеть видеоматериал;
- необходимо четко выделять главное;
- видеоматериал должен соответствовать учебному материалу, который изучается.

В заключение отметим, что использование видео делает процесс обучения иностранному языку более эффективным. Учебный материал легче и быстрее усваивается, его применение на новом уровне реализуется в более короткие сроки. Разнообразные формы работы, новая подача материала активизирует внимание учащихся, способствует лучшему восприятию учебного материала.

И. М. Шутова

РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ДНЕВНАЯ И НЕДЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА

Изменения работоспособности периодичны. Детский, подростковый и юношеский возраст сопровождается подъемом работоспособности, зрелые годы – вершиной, последующие годы – спадом. На фоне волнообразных колебаний, обусловленных анатомо-физиологическими особенностями возраста, отчетливо проявляются временные изменения работоспособности – суточный, недельный и годовой ритм.

Имеющиеся в литературе определения этого понятия разноречивы. Некоторые из них характеризуют *работоспособность* в физиологическом плане, как явление, обусловленное текущим состоянием частных систем организма. Другие указывают не только на биологическую, но и на социальную природу работоспособности. В нашем случае будет уместно определение работоспособности как способности человека к выполнению конкретной деятельности в рамках заданных временных лимитов и параметров эффективности (А. С. Егоров, В. П. Загрядский). Определить критерии для оценки работоспособности тоже сложно (длительность или объем работы, требуемый уровень мощности и т.д.), ведь любая деятельность регламентирована конкретными задачами, алгоритмом технологических операций. Показателями работоспособности обучающихся будут, например, быстрота зрительно-моторных реакций, интенсивность и качество работы (ошибки на дифференцировку), что позволяет судить о концентрации внимания и степени утомления. Снижение работоспособности после напряженной или длительной работы является одним из важных факторов проявления как физического, так и умственного утомления.

Суточная периодичность работоспособности находится в тесной связи с суточной периодикой всех физиологических функций (М. В. Антропова). Суточный ритм наследственно закреплен в процессе эволюции. В нормальных условиях жизни он носит синусоидный характер с максимумом в дневное время и минимумом в ночные часы, когда организм не приспособлен к выполнению как умственной, так и тяжелой физической работы.

В исследованиях конца XIX – второй половины XX в. указывалось на оптимальную работоспособность детей, подростков и юношей в первой половине дня (с 8 до 11 часов) и ее последующее снижение в предобеденное и послеобеденное время. Авторы отмечали, что вершина второго подъема работоспособности (после 14 часов) хотя и приближается к уровню спада интенсивности и качества работы, силы и выносливости в предобеденное время, но все же оказывается неизменно ниже (М. В. Антропова, Е. М. Вайнруб, Ю. М. Пратусевич, Ф. К. Телятник, Ф. Ф. Эрисман, Краерelin, Lay, Lehmann и др.).

Улучшение работоспособности организма к 16–17 часам, по сравнению с 14 часами, может быть бóльшим или меньшим. Важную роль играют возраст обучающихся (чем они младше, тем ниже уровень их работоспособности и короче периоды наиболее эффективной работы), длительность перерыва между классной (аудиторной) и домашней (внеаудиторной) учебной работой, характер отдыха и условия, в которых он протекал. В 19–20 часов в соответствии с нарастающей готовностью центральной нервной системы к торможению все показатели работоспособности обучающихся стремительно снижаются (М. В. Антропова). Следует подчеркнуть, что большая общая нагрузка и нерациональный режим деятельности вызывают значительное утомление организма. На этом фоне могут возникать отклонения даже в закономерной периодике производительности труда.

Отметим также наличие выраженных индивидуальных особенностей в динамике работоспособности обучающихся юношеского возраста, у которых уже сложился своеобразный ритм работы согласно *хронотипу*. Обычно выделяют три основных хронотипа («жаворонки», «голуби», «совы»), но есть и более детальные классификации индивидуальных особенностей суточных ритмов организма. Существуют исследования, в которых делается попытка учитывать особенности динамики работоспособности обучающихся в течение дня и недели. Предлагаются оптимальные варианты расписания занятий, коррелирующие с динамикой работоспособности того или иного хронотипа (С. С. Коннова и др.). Сложные предметы приходится на оптимум работоспособности, в другое время умственная нагрузка снижается.

Особо подчеркнем: хотя работа в определенном ритме и отвечает физиологическому требованию и особенностям человека, а способ работы субъективно воспринимается как естественный, никто из тех, кто располагает свободным выбором в распределении отдельных видов деятельности на протяжении рабочего дня, не будет откладывать выполнение тяжелых трудовых операций на поздние часы (Lehmann).

Некоторые дни недели отмечены особой производительностью работы. Так, Е. В. Ребельский указывал на пониженную работоспособность в понедельник, максимум работоспособности во вторник, ее первое незначительное понижение в среду, значительное понижение в четверг, новую вспышку работоспособности в пятницу и полное падение в субботу с 16 часов. У обучающихся также достоверно выявлено снижение работоспособности от начала к концу учебной недели, причем наиболее резкое (на 43 %) снижение качественного показателя работоспособности от понедельника к субботе отмечено у младших школьников и меньшее (на 28 %) у юношей и девушек 15–17 лет (М. В. Антропова). Физическое утомление у школьников ведет обычно к двигательному возбуждению, а умственное утомление – к торможению (Ю. М. Пратусевич и др.). Поэтому снижающаяся на протяжении недели умственная и мышечная работоспособность находит отражение и в изменении дисциплины обучающихся.

Анализ исследований последних двух десятилетий дает основания говорить о снижении показателей работоспособности обучающихся, что проявляется, например, в сокращении временных отрезков высокой работоспособности. Так, у школьников 13–15 лет в зону устойчивой *умственной работоспособности* (один из важнейших показателей, выражающий изменения состояния физиологических функций организма во время учебной деятельности) попадают уже не третий и четвертый уроки (П. М. Урбетис, 1981), а второй и третий (В. В. Ставцева, 2012). Кроме нестабильности умственной работоспособности у учащихся 4–11 классов отмечается ее резкое снижение к концу недели, своеобразные психоэмоциональные всплески на последних занятиях, резкое снижение общего объема выполненной работы (Е. В. Толкачева и др., 2007; Н. В. Анисимова и др., 2015; А. Ж. Жиенбекова и др., 2017). У младших школьников, обучающихся во вторую смену, работоспособность низкая уже в четверг, концентрации их внимания удается добиться лишь к последним урокам (Н. В. Черницына, 2014). Эти данные говорят о перерастании нормального физиологического процесса утомления в его критическую стадию – переутомление, нарушении соотношений между возбуждательным и тормозным процессами, «нетипичных» подъемах и западаниях кривой работоспособности.

Динамику работоспособности современной студенческой молодежи в течение учебного дня и недели можно охарактеризовать как относительно устойчивую. Показатели умственной работоспособности имеют тенденцию к повышению на протяжении периода учебы (Н. В. Огарышева, 2014). Тем не менее, учебный день часто начинается с крайне низкой умственной работоспособности, имеет место затягивание периода вработывания, интенсивное снижение показателей после непродолжительного подъема (М. И. Гаптарь и др., 2016). Работоспособность в период экзаменов снижена (Е. Г. Шеметова, Е. Л. Мальгин, 2017). Большая учебная нагрузка в условиях цифровой среды часто вынуждает студентов осуществлять учебный труд с поддержанием т.н. *запредельной работоспособности* (А. А. Артеменков, 2020). Очевидно, что свои психофизиологические резервы юноши и девушки мобилизуют волевым усилием. Поэтому так остро встает проблема усвоения режима учебной работы в соответствии с правилами гигиены умственного труда. Актуальны вопросы организации самоподготовки без чрезмерных умственных нагрузок, когда результатом исчерпания резервов эмоционально-волевой сферы личности обучающегося является защитная реакция – отказ от работы.

В качестве важнейших условий повышения работоспособности следует назвать постепенное вхождение в работу, равномерность и ритмичность работы, ее привычную последовательность, систематичность, правильное чередование труда и отдыха (Н. Е. Введенский, С. А. Косилов, И. М. Трахтенберг и др.). Не последнюю роль играет положительное отношение обучающегося к работе, позволяющее ему отодвинуть за-

кономерное снижение эффективности работы в результате утомления. Перерывы в работе следует рассматривать не только как способ поддержания работоспособности, но и как фактор разрушения рабочего динамического стереотипа, состояния «выработанности». Студентам для обеспечения продуктивной умственной деятельности в процессе внеаудиторной самостоятельной работы целесообразно предусматривать между аудиторными и внеаудиторными занятиями перерыв продолжительностью не более двух часов, а также 10–15-минутный перерыв через 1,5–2 часа интенсивной работы (О. П. Сарadgeва).

Привычная последовательность и систематичность деятельности связаны в первую очередь с планированием работы, рациональным распределением во времени, выработкой своих рабочих норм на основе систематического изучения бюджета времени.

Е. А. Юркевич

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ-СИРОТАМИ В УВО

За последние десятилетия в нашей стране было принято много социально-экономических мер, направленных на профилактику сиротства. Но при явном позитивном значении этих мер, они не приводят к значительному уменьшению сиротства и снятию остроты этой проблемы. Пока государство видит причины сиротства во многом только в социально-экономическом положении семьи, рассматривая ее как проблему детства. Основное внимание уделяется развитию семейных форм жизнеустройства, права на образование, права на жилище, права на труд и занятость и иные гарантии мер, направленных, прежде всего, на удовлетворение материальных потребностей детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей. Как показывает практика, на данный момент принимаемые меры показали свою недостаточную эффективность. Постоянная внешняя помощь не способствует накоплению социального опыта, провоцирует выученную беспомощность в любой новой ситуации, способствует формированию иждивенческой, потребительской позиции, когда человек ждет помощи извне, а не использует свои внутренние ресурсы. Многочисленные практические и научные исследования адаптационных проблем детей, которые воспитывались в детских интернатных учреждениях и на семейных формах устройства (опекунские, приемные семьи), свидетельствуют о недостаточном их социальном опыте, позволяющем самостоятельно решать свои социально-личностные проблемы на протяжении всего периода получения образования в учреждениях профессионального образования. Также исследования указывают на необходимость непрерывной социально-педагогической поддержки и сопровождения, которая должна превышать рубеж совершеннолетия. Одной из приоритетных задач педагогической науки и практики в связи с этим является поиск оптимальных путей,

которые способствовали бы устранению и преодолению специфических особенностей социализации, негативного воспроизводства социального опыта детьми данной категории на всех этапах их взросления.

Изменения, происходящие сегодня в системе высшего образования, должны ориентировать учреждения образования не только на профессиональную подготовку обучающихся в рамках организованного процесса обучения и воспитания, но и на успешность реализации социальной функции УВО – социализации обучающихся, которая должна задавать основные направления в формировании и движении личности к саморазвитию в разрешении социально-личностных проблем, самосовершенствованию, ее готовности к взаимодействию и сотрудничеству с другими людьми для достижения общих целей, возможности делать жизненно важный выбор и нести за него ответственность.

Надо подчеркнуть, что актуальной задачей современного высшего образования является не только обеспечение разностороннего развития личности студентов-сирот и их профессиональная подготовка, но и создание условий для передачи и накопления социального опыта с учетом их образовательных потребностей для полноценного включения в жизнь общества.

Возникает необходимость интеграции и дифференциации различных форм, методов и технологий социально-педагогической работы с данной категорией студентов, поиска эффективных инновационных способов организации управления адаптационными процессами в УВО. Как показывает практика, для адаптации к образовательному процессу в период получения образования в УВО и дальнейшая успешная социализация после прекращения образовательных отношений студентами данной категории необходимо не просто их включение в стандартный учебно-воспитательный процесс, а создание системы социально-педагогической поддержки и сопровождения. Очень важно, чтобы это было организовано не только на протяжении всего периода получения образования, но и продолжено в течение первых двух лет после окончания студентами-сиротами УВО, для того, чтобы предупредить, исключить проблемы, которые возникают у большинства выпускников-сирот на первых шагах самостоятельной жизни.

Современные процессы в образовании убедительно доказывают, что успех в достижении поставленных целей не представляется без взаимодействия между участниками образовательного процесса. Социально-педагогическая работа со студентами-сиротами требует системного комплексного подхода и вовлечения всех субъектов социально-педагогического сопровождения.

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 УВО, 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, специально подготовленными к такой деятельности.

В современных условиях, во время получения образования в УВО, на первое место должно выдвигаться не столько создание социально-экономических условий удовлетворяющих материальные потребности студентов-сирот, а формирование у них умений эффективно разрешать свои проблемы самостоятельно, возникающих в различных сферах социальной жизни, переместив ожидания с государства, как субъекта активности (действия), на самого себя. По нашему мнению, в рамках инновационных преобразований происходящих в обществе и усиления индивидуализации всех процессов, требуется выработка новых подходов по взаимодействию со студенческой молодежью, должна актуализироваться разработка дистанционных форм, методов и технологий социально-педагогической работы со студентами-сиротами, что позволит обеспечить их позитивную интеграцию в условиях информационного общества.

ПСИХОЛОГИЯ

В. С. Бубен

ВЛИЯНИЕ ОГРАНИЧЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С ПАНДЕМИЕЙ COVID-19, НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ.

В марте 2020 г. ВОЗ официально объявила о пандемии коронавируса COVID-19. Большинство стран ввели ограничительные меры, которые в значительной степени повлияли на образ жизни людей, и, в итоге, на их психическое состояние. Среди таких мер – полный или частичный локдаун, т.е. отсутствие возможности покинуть свое жилье без крайней необходимости, закрытие школ и университетов, ограничения на путешествия, посещение родственников и друзей, запрет массовых мероприятий.

В Европе и США уже появились первые, пока еще немногочисленные исследования на тему того, как связанные с пандемией коронавируса ограничения повлияли на психическое здоровье различных социальных групп. Среди них особое внимание уделяется исследованиям подростков и студенческой молодежи, которые, наравне с медработниками и социально уязвимыми гражданами, также входят в список групп риска.

Согласно французским исследователям, главным негативным фактором для студентов стали затруднения в прохождении учебы, поскольку в марте 2020 г. все университеты страны перешли на дистанционное обучение. Между тем, университетская жизнь с ее общительностью, возможностями для обучения, встреч и культурных мероприятий сама по себе является важной составляющей студенческого быта и не имеет ничего общего с изучением лекций через экран, расположенный в своей комнате.

Отсутствие общения в учебных заведениях обрекает многих миллениалов на необычное одиночество и часто на возвращение в лоно семьи. Во время первого карантина 47 % французских студентов сменили жилье, большинство из них вернулись к своим родителям.

Еще одно исследование психического здоровья молодежи было проведено в Бельгии во время первой волны COVID-19 в марте 2020 года. Около двух тысяч участников исследования в возрасте от 16 до 25 лет проходили онлайн-опрос. Результаты показали, что около двух третей (65,49 %) испытывали психические расстройства в связи с ограничениями, обусловленными пандемией. Значимыми предикторами психического расстройства были низкая социальная поддержка, одиночество, увеличение использования социальных сетей, уменьшение количества прогулок и посещений кафе и ресторанов. Исследователи пришли к выводу, что молодые женщины больше страдали от социальных ограничений, чем мужчины того же возраста.

В ходе различных опросов общественного мнения было отмечено, однако, что молодежь ведет себя довольно примирительно в отношении ограничений, вызванных пандемией, и проявляет бдительность: так, во Франции

18–24-летние считают, что борьба с COVID-19 должна быть приоритетом и соглашаются ограничивать свою свободу в большей степени, чем молодые активные взрослые в возрасте 25–34 лет (на это указывают несколько опросов).

В целом же, вопрос личного быта и психического состояния волнует людей студенческого возраста больше всего: согласно исследованию Организации экономического сотрудничества и развития, главной проблемой для 15–29-летних было их психическое здоровье (55 % опрошенных), это их волновало больше, чем проблема занятости и даже образования.

На момент написания данной статьи пандемия длится уже больше года, при этом мало кто берется прогнозировать, когда она закончится и закончится ли вообще. Более того, есть мнение, что полностью вирус победить не удастся, и поэтому нам нужно привыкнуть к «новой нормальности» (*new normality*), т.е. тем условиям, которые сложились в пандемию.

Однако привыкнуть к новой реальности и отказаться от прежнего, налаженного годами образа жизни, нелегко. Естественно, что в западноевропейском обществе накопилась усталость от ограничений, связанных с пандемией коронавируса. И активнее всего свое недовольство высказывает именно молодежь: приведем в пример протесты в Бельгии и Германии или нелегальные домашние вечеринки в Испании.

Что касается нашей страны, то пандемия коронавируса коснулась студентов и в Республике Беларусь. Вспомним, что первый зарегистрированный случай COVID-19 был как раз у зарубежного студента, обучающегося в нашей стране. Вскоре после этого, весной 2020 г., во многих общежитиях белорусских вузов был введен карантин, а университеты в основном перешли на дистанционную форму обучения. Однако эти ограничения не были длительными, в стране не было локдаунов, и студенты могли в целом вести привычный им образ жизни.

Что касается дистанционного обучения, то существуют разные мнения, однако, как показал преподавательский опыт автора и его коллег, студенты быстро адаптировались к онлайн-занятиям. Они легко решают технические вопросы и продолжают выполнять необходимые задания. Более того, многие форматы работы стали более удобными: студенты позитивно отзываются о том, что онлайн-лекцию можно без труда и в хорошем качестве записать на цифровой носитель, а учебные платформы, такие как, например, Moodle, предлагают множество удобных инструментов.

В целом, преподавание теоретических дисциплин онлайн оказалось более подходящим, и, возможно, это станет импульсом для пересмотра форм обучения в будущем. Что касается практических занятий, где предпочтительно или даже необходимо присутствие в аудитории, то здесь в качестве решения многие вузы предложили смешанную форму обучения, т.е. проведение части занятий в очном формате. Поэтому, учитывая разносторонние и прагматические подходы в нашей стране, можно предполагать, что качество обучения в период пандемии не пострадало.

Таким образом, в связи с пандемией COVID-19 студенты белорусских вузов также столкнулись с определенными трудностями, препятствиями и новшествами, но в связи с тем, что жизнь в обществе в целом не изменилась (не были введены масштабные ограничения на передвижение, массовые мероприятия, работу заведений, пользующихся популярностью у молодежи), пандемия коронавируса повлияла на белорусских студентов и, в частности, их психическое состояние в значительно меньшей степени, чем, например, на студенчество Западной Европы.

Т. Л. Валуйская

ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Стремление личности к развитию и саморазвитию предполагает достижение целей, представляющих собой образ желаемого будущего результата. Конечно, цели могут быть предельно близкими и конкретными, но, выстраивая свою жизнь, человек задумывается об ее смысле, об отдаленной перспективе, ищет образцы для подражания как в ближайшем окружении, так и в культурной среде. Пытаясь обрести смысл жизни, человек, как правило, не соглашается на некие «ущербные» варианты, стремясь либо к самому лучшему вообще, либо к оптимальному, т.е. лучшему в создавшихся условиях выбору. Таким образом, многие люди выстраивают идеалы и хотят приблизиться к совершенству.

Проблема стремления к совершенству всегда была и будет актуальной до тех пор, пока существует человечество. Она прошла «красной нитью» сквозь века и тысячелетия. Являясь, безусловно, междисциплинарной, в настоящее время она волнует представителей науки и искусства: философов, теологов, психологов, педагогов, культурологов и других специалистов. Эта проблема представлена и на уровне обыденного сознания: практически каждый человек должен решить для себя, каковы его жизненные устремления, интересы и идеалы, и какую цену он готов платить за свое стремление к совершенству или «застывание» в обыденности.

Стремление к совершенству неизбежно полно противоречий. Ведь совершенства невозможно достичь (по крайней мере, в земном существовании). Н. М. Бахтин отметил, что «каждый шаг к определенности, каждый шаг к совершенству есть шаг к гибели», ведь совершенство гибнет, лишаясь импульса к развитию, облачаясь в застывшую форму определенности. И в этом смысле стремление к совершенству есть стремление к неопределенности и «всевозможности». Так невозможность или «всевозможность»? Что в психологическом плане представляет собой перфекционизм? Стремление к невозможному, или к тому, чтобы невозможное стало возможным?

Понятие *перфекционист* существует с 1657 г. и обозначает того, кто верит, что моральное совершенство может быть обретено в земной жизни. В философском энциклопедическом словаре под редакцией А. А. Ивина, *перфекционизм* определяется как «убеждение в том, что совершенствование, как собственное, так и других людей, является той целью, к которой должен стремиться человек».

Изначально в психологических исследованиях перфекционизм рассматривался во всей его противоречивости, парадоксальности, но чаще в контексте индивидуального невротического стремления к идеалу, за которым могло следовать разрушение личности. Работы Д. Хамачека убедили научный мир в необходимости иной интерпретации данного личностного образования: было признано существование нормального и патологического перфекционизма. Исследования в этом направлении показали, что нормальный перфекционизм взаимосвязан с самоэффективностью, уверенностью в себе, мотивацией достижения. Саморазрушительные невротические тенденции, прокрастинация, эмоциональная дезадаптация, непринятие себя сопутствуют патологическому типу перфекционизма личности. Согласимся с мнением А. А. Золотаревой, которая считает, что перфекционизм предстает как психологический ресурс личности, связанный с особенностями ее саморегуляции. К о н с т р у к т и в н ы й (нормальный) перфекционизм рассматривается одновременно и как ресурс устойчивости, и как ресурс изменчивости личности, что позволяет не только намечать и осуществлять личностный рост, но и приостанавливаться на этом пути в случае возникновения непреодолимых препятствий. Д е с т р у к т и в н ы й (патологический) перфекционизм является, по мнению автора, лишь ресурсом изменчивости.

Нам представляется, что различия между нормальным и патологическим перфекционизмом кроются в степени осознания личностью сущности своих переживаний. Непрерывность эмоционального потока, который «захлестывает» человека с патологическим перфекционизмом, не позволяет ему сделать ту самую «остановку», чтобы взять под контроль свои эмоциональные проявления. Личность в переживаниях как будто бы сливается с ситуацией. Конструктивный перфекционизм возможен благодаря дискретизации эмоционального потока, появлению актов осознания собственных возможностей и ограничений. Таким образом, путь самопринятия успешного перфекциониста начинается не с переживания, а с осознания себя в ситуации, а затем разделения себя и ситуации в актах самопознания.

Многие практикующие психологи пишут о том, что избавиться от перфекционизма практически невозможно. Но есть ли большой смысл в борьбе с самим собой? Считаем, что гораздо более конструктивным является подход, при котором человеку самостоятельно или благодаря психологической помощи удастся осознать свои сильные и слабые стороны, взять под контроль собственные личностные ресурсы и научиться продуктивному целеполаганию. Не лишним будет напоминание о том, что стремление к совершенству является характерной чертой тех, кто имеет потенциал для его достижения.

Прогресс общества, науки, культуры, техники был бы невозможен, если бы одаренные люди не отдавали все свои силы и время для достижения целей, которые всем остальным людям казались несбыточными.

Перфекционизм является личностным свойством, которое может проявляться в разных сферах жизни. В контексте нашей работы рассматриваются завышенные личностные стандарты студентов, специализирующихся на изучении иностранного языка. Исследование посвящено перфекционизму по отношению к себе, и не затрагивает перфекционизм по отношению к другим и социально-предписанный перфекционизм.

Результаты эмпирического исследования показали, что уровень перфекционизма студентов лингвистического университета в целом соответствует возрастным нормам, но ближе к их верхней границе. Студенты первого года обучения довольно требовательно относятся к себе, а на втором году обучения эта требовательность к себе начинает снижаться (что ставит под вопрос очень высокую стабильность перфекционизма как личностного свойства, но свидетельствует об адаптации студентов к требованиям обучения в университете). Перфекционизм при изучении иностранного языка более присущ девушкам, чем юношам (что согласуется с результатами исследования Rice et al.). Уровень перфекционизма студентов-отличников несколько выше, чем у остальных студентов, но эти различия не достигают статистической значимости.

Также в исследовании были выделены общие и специфические особенности перфекционизма студентов, изучающих иностранный язык. К общим чертам перфекционистов относятся: мотивация достижения и зависимость от оценки окружающих. Мотивация достижения в целом является позитивным фактором, который помогает студентам, стремящимся к совершенству, добиваться высоких результатов в освоении иностранного языка. Ориентация на оценки других людей может быть позитивным либо негативным фактором, в зависимости от целей и средств, которые использует сам человек и его окружение. Но излишняя зависимость от чужих оценок, безусловно, несет в студенческом возрасте негативную нагрузку, лишая человека самостоятельности и превращая его в объект манипуляций со стороны тех людей, на чьи оценки он ориентирован. Более, чем у половины студентов с ярко выраженным перфекционизмом, эти черты дополняются ожиданием незамедлительных результатов. Комбинация трех указанных факторов (мотивации достижения, ожидания быстрых результатов и высокой зависимости от оценок значимых других) может многократно повышать эмоциональное напряжение студента, ожидающего «вердикта» преподавателей об эффективности его деятельности. Создаются ситуации с доминантой переживания, а не осознания.

Специфическими особенностями перфекционизма студентов-лингвистов являются страх спонтанного высказывания на иностранном языке и повышенное внимание к изучению грамматики. Первая из этих особенностей связана с негативным эмоциональным напряжением. Вто-

рая – с успешным освоением наиболее сложного раздела иноязычной лингвистики, с приобретением иноязычной грамматической компетенции и активным продвижением к совершенному владению своей будущей профессией.

Таким образом, перфекционизм по отношению к себе у студентов, изучающих иностранный язык, играет двойственную роль в их учебно-профессиональной деятельности, являясь как важным личностным ресурсом профессионального саморазвития, так и источником эмоционального неблагополучия.

Е. О. Ганзеева

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОСПРИЯТИЯ И РЕЧЕПОНИМАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

В общей психологии восприятие устной речи представляет собой многоуровневую иерархическую структуру, сложный аналитико-синтетический путь обработки речевого сигнала по различным параметрам: акустический, семантико-языковой, предметно-содержательный. Принимая во внимание тот факт, что задача слушающего заключается в понимании смысла сообщения, т.е. извлечение этого смысла из акустического сигнала, который представляет собой речь говорящего, можно с уверенностью сказать, что восприятие устной речи представляет собой построение субъективной модели осмысленного сообщения на основе процесса активного слушания. Этот процесс включает в себя: а) восприятие устного речевого сообщения на сенсорном уровне; б) вычленение сигнальных звуков в составе слова и его опознание на перцептивном уровне; в) установление смысла предложения и всего сообщения в целом, которое в значительной мере зависит от индивидуально-личностных особенностей слушающего, прежде всего, от гибкости мышления и направленности личности.

По мнению отечественных психологов, эффективность восприятия устной речи, обусловлена успешностью слушания, результатом которого является непосредственно понимание смысла услышанного.

Как отмечал Б. В. Беляев, само восприятие речи представляет собой чувственное понимание данного контента, который обусловлен непосредственно работой первой сигнальной системы. В то время как само понимание, по мнению исследователя – это сознательное восприятие содержательно переработанной информации. По мнению Н. И. Жинкина восприятие предполагает собой анализ языковых особенностей речи реципиента, в то время как понимание – это смысловой анализ воспринятого материала.

В научных трудах В. А. Артемова можно найти утверждение что, «преобразование акустического звена речи совершается под понятийным или образным аспектом ее понимания. Содержание речи никогда не может быть предметом интуитивного восприятия, поскольку оно всегда выражается

средствами языка, а интуитивное восприятие осуществляется без каких бы то ни было слов. Это значит, что понимание смысловой стороны речи всегда носит осмысленно-дискурсивный, а не интуитивный характер». Таким образом, исследователь подчеркивает, что восприятие речи это и есть процесс ее непосредственного понимания, которое предполагает собой смысловое раскрытие ее содержания.

С психолингвистической точки зрения эти два явления рассматриваются как соподчиненные процессы. Так, например, А. А. Леонтьев считал, что восприятие речи есть самостоятельный процесс, результатом которого выступает образ содержания речи, в котором объективное содержание речевого сообщения приобретает субъективную форму. Этим определяется его отличие от понимания, которое является формированием в процессе размышления более широкого смыслового контекста, выходящего за пределы воспринятого сообщения. По мнению А. А. Леонтьева, представление о содержании речи появляется у слушателя благодаря ее связности, характеризуется принципиальной динамичностью, находится в постоянном становлении в течение всего процесса восприятия речи. Этот образ может быть целостным или представлять сумму отдельных частей, что говорит о возможной фрагментарности, «разорванности» восприятия речи.

А вот А. А. Залевская определяет восприятие речи как «единый процесс взаимодействия восприятия и понимания с опорой на многогранный чувственный и рациональный индивидуальный и социальный предшествующий опыт реципиента».

Процесс единства взаимодействия восприятия и понимания пропагандировала и И. А. Зимняя. Но, в отличие от А. А. Залевской, И. А. Зимняя вкладывала другое содержание в данное явление. Она считала, что «смысловое восприятие речевого сообщения представляет собой уровневый процесс приема и осмысления, в результате которого приходит понимание или непонимание речевого сообщения». Иными словами осмысление не есть синоним понимания. Понимание есть результат осмысления.

Зарубежные исследователи (Н. Grimm, J. Engelkamp) рассматривают восприятие как один из процессов при обработке речи, а понимание услышанного рассматривается ими как последняя ступень речевого восприятия. «Процесс понимания охватывает в широком смысле все шаги, которые пользователь языка проходит при восприятии речи». Следовательно, можно сказать, что не существует четких границ между восприятием и пониманием речи, процессы восприятия и понимания рассматриваются как составляющие единого процесса.

По мнению Л. С. Цветковой, переход от восприятия речи к ее пониманию имеет три взаимодействующих уровня: 1) сенсо-моторный, обеспечивающий собственно восприятие речи; 2) лингвистический (на котором осуществляется всесторонний языковой анализ речевого высказывания и семантический анализ составляющих его компонентов с выходом на установление «фактического» значения речевого высказывания); 3) психологический, определяющей собственно понимание воспринятого речевого сообщения, в результате более глубокого анализа его содержания.

В психологической же науке восприятие рассматривается как самостоятельный психический процесс, требующий индивидуального анализа в познавательной деятельности человека, результатом которого выступает образ предметного содержания речи. Так, например, согласно мнению Н. Т. Ерчака, восприятие – это всегда осознанный и осмысленный процесс, результатом которого является новое содержание в сознании слушающего, состоящее из образов, эмоций, знаков. Восприятие речи, характеризуется целостностью сформированного в его результате образа, для которого необходим учет всех деталей. Понимание речи же представляет собой развернутый во времени процесс переосмысления содержания, установление в нем наиболее полно логических, смысловых, причинно-следственных связей. Иными словами, восприятие речи – это понимание смысла, а речепонимание – формирование более широкого смыслового контекста в процессе размышления. При этом, на наш взгляд, очень важно обращать внимание не на звуковые стороны обработки речевых сигналов, а на смыслообразование и анализ индивидуальных когнитивных баз, а также на понятийный аппарат слушателей, которые являются основой для всех процессов восприятия и понимания речи, и которая в конечном итоге делает эти процессы уникальными.

Н. Т. Ерчак

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОЛИ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Важный вклад в развитие представлений о роли наглядности в процессе усвоения иностранных языков внес Б. А. Бенедиктов, который считал, что о *наглядности* применительно к данному процессу можно говорить в тех случаях, когда в сознании учащегося присутствуют какие-либо конкретные образы. Автор высказывает идею о двух видах наглядности – внешней (предметы или явления действительности, их изображения) и внутренней (представления памяти). Каждый из вышеупомянутых видов наглядности может также различаться в плане доминирующего анализатора, то есть быть либо зрительным, либо слуховым. Подчеркивается мысль, что связи, формирующиеся при развитии иноязычной речи с опорой на внутреннюю наглядность, оказываются недостаточно эффективными при необходимости замены представлений памяти соответствующими восприятиями. В то же время речь, основанная на внешней наглядности, успешно функционирует и при опоре на наглядность внутреннюю. Иначе говоря, автором подчеркивается мысль о целесообразности и перспективности использования зрительной внешней наглядности. Применение слуховой внешней (предметной) наглядности изучалось учениками Б. А. Бенедиктова. К сожалению, возможности этого вида наглядности оказались достаточно ограниченными, а появление в конце тысячелетия компьютеров с их огромными возможностями репрезентации реальности привело к тому, что об этом виде наглядности больше пока не вспоминают.

Применение наглядности адресуется такому когнитивному процессу как восприятие. Современные представления о восприятии существенно изменились благодаря новейшим технологиям изучения мозга. В настоящее время *восприятие* понимается как совокупность процессов, с помощью которых мы узнаем, организуем и придаем смысл сенсорным воздействиям окружающей среды. Выделяются два основных подхода: а) ориентированный снизу вверх; б) ориентированный сверху вниз. В первом случае восприятие (и, естественно, внимание) фокусируется на сенсорных характеристиках предъявляемого стимульного материала, на который ожидается определенная речевая реакция. Второй подход предполагает использование обучаемым наряду с сенсорной информацией ряда других источников, оказывающих весьма существенное влияние на то, что оказывается результатом восприятия. Это, прежде всего, мыслительные процессы, интеллект, усвоенные человеком актуальные теории, эмоциональные составляющие опыта и т.д. Во второй половине прошлого столетия все эти источники обычно именовались термином *апперцепция*, который в последнее время используется нечасто.

Восприятие, равно как и любой другой познавательный процесс, крайне малоэффективно без такого психологического феномена, как внимание, которое тоже может быть направлено как снизу вверх, так и сверху вниз. В ходе практического овладения иностранным языком контроль внимания имеет тенденцию перейти от нисходящего механизма, ориентированного сверху вниз и предполагающего осознанную сосредоточенность, к восходящим (снизу вверх) связям, благодаря которым обучаемый пользуется новым средством общения не прилагая особых усилий. Однако для достижения мастерства предполагается опора на нисходящее внимание, намеренно пресекая при этом тенденцию мозга автоматизировать тот или иной вид речевой деятельности, концентрируя энергию на тех ее компонентах, которые требуют дальнейшего совершенствования. Чем больше времени уделяется осознанной практике, тем более отточенным и совершенным станет иноязычное речепроизводство. В самом деле, навыки говорения на новом иностранном языке нередко могут казаться достаточно автоматизированными и не требующими дальнейшего совершенствования. Можно, конечно, ускорить темп говорения, обогатить используемый словарь, но именно для этого и нужна опора на нисходящее внимание, предполагающее осознание тех шагов, которые следует предпринять. Возможно, это будет уточнение характеристик наиболее часто используемых речевых структур, дифференциация употребляемых лексических единиц. Вот эти уточненные и вполне осознанные сведения в дальнейшем позволят изменить работу над речевыми навыками и умениями.

Принимая во внимание тот факт, что наглядность бывает внешней и внутренней, целесообразно обратиться к современным данным, полученным в области нейронаук, которые могут расширить наши представления о наглядности. Так, В. С. Рамачандран описывает существование различий между мозговыми процессами, имеющими место при восприятии, например, конкретной кошки и намеренном представлении кошки в нашем воображе-

нии. Когда мы воспринимаем кошку, ее форма, цвет попадают на сетчатку глаз, оттуда поступают в таламус, затем – в первичную зрительную кору для дальнейшей обработки. В первичной зрительной коре информация подразделяется на два потока: один – направляется в зоны, распознающие глубину и движение, другой – в зоны, ответственные за распознавание форм, цветов и объектов. Затем вся эта информация объединяется в образ-восприятие. Представляя же себе кошку мы запускаем зрительную систему в обратном направлении: воспоминания обо всех известных нам кошках движутся сверху вниз – от высших центров к первичной зрительной коре; совокупная активность этих зон приводит к формированию образа воображаемой кошки исключительно внутренним взором. При этом активность в первичной коре может быть почти столь же высокой, как и при восприятии настоящей живой кошки. Столь заметные мозговые различия в формировании образов-восприятий и образов-представлений указывают на существование проблемы, которая, возможно, позволит переоценить возможности применения наглядности в процессе изучения иностранных языков.

О. В. Иванов

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНЫХ И ОБРАЗНЫХ КОМПОНЕНТОВ В КОДИРОВАНИИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ

Известно, что информация может храниться в памяти как в вербальной, так и в образной форме. Другой вопрос – каким именно способом информация попадает в долговременную память. Изучение индивидуальных особенностей восприятия и запоминания свидетельствует о том, что у разных людей при этом задействованы разные процессы, что проявляется, в частности, в разной степени использования образного компонента.

В проведенном нами совместно с В. А. Голубицкой исследовании была поставлена цель изучить особенности запоминания невербальной информации, проследить, как разные способы ее кодирования (образный, вербальный или смешанный) влияют на успешность и точность ее последующего воспроизведения. В исследовании приняли участие 25 студентов 1 курса Минского государственного лингвистического университета в возрасте 17–18 лет.

Исследование основывается на данных естественного эксперимента, в ходе которого испытуемым в течении 20 секунд демонстрировался экран с шестнадцатью картинками, которые необходимо было запомнить, а затем как можно более точно воспроизвести в удобной для себя форме. За каждый правильный ответ начислялся один балл, за неполное воспроизведение начислялось 0.5 балла, а отсутствие ответа (либо неверный ответ) оценивался в 0 баллов. Таким образом, наибольшее количество баллов, которое мог набрать каждый испытуемый, равнялось 16. В качестве показателя использованного способа кодирования мы рассматривали воспроизведение предложенных стимулов каждым испытуемым: либо с помощью образов, либо с помощью слов, либо в смешанной форме.

Таким образом, проанализировав полученные результаты, мы получили возможность сделать вывод о доминирующем у каждого участника эксперимента способе кодирования невербального материала – вербальном, образном или смешанном (в последнем случае воспроизведение осуществлялось как с использованием вербальных, так и образных элементов). Исходя из них, 12 % испытуемых использовали образный способ кодирования, 48 % испытуемых – вербальный, а 40 % испытуемых – смешанный.

Далее способ кодирования был соотнесен с точностью ответов (другими словами, мы попытались выявить, какой способ кодирования невербальной информации оказался наиболее успешным с точки зрения количества воспроизведенных стимулов). На основании полученных данных можно сделать вывод, что средний балл при образном кодировании составил 7.6, при вербальном кодировании – 8.21, а при смешанном кодировании – 9.15 балла.

Таким образом, запоминание оказалось наиболее продуктивным у испытуемых, использовавших смешанный способ кодирования, несколько менее продуктивным при перекодировании в вербальную форму и еще менее продуктивным в случае запоминания лишь с помощью образов.

Эти результаты в первую очередь свидетельствуют о продуктивности смешанного способа кодирования воспринимаемых невербальных стимулов. На наш взгляд, это может быть связано либо с тем, что при таком кодировании одновременно задействуется две системы (образная и вербальная), либо с тем, что человек получает возможность выбрать наиболее эффективную для определенного стимула систему обработки, что особенно актуально в условиях ограниченного времени (что, в свою очередь, позволяет наиболее качественно удержать данный стимул в памяти). Данная гипотеза, несомненно, требует дополнительного изучения.

Е. А. Климович

РАЗВИВАЮТ ЛИ ПРОПИСИ РЕБЕНКА?

Мы живем в удивительный век технических приспособлений, «умеющих» выводить буквы: ноутбуков, планшетов и смартфонов. При этом справляются они с данной задачей прекрасно!

Еще в 2012 г. британская почтовая компания Dostmail провела опрос 2 тыс. взрослых людей. Опрос показал, что в среднем каждый из них в последний раз что-либо писал от руки 41 день назад. В двух третях случаев это были короткие записи вроде списка покупок. Думаю, если бы данный опрос провели сегодня, 9 лет спустя, результаты были бы еще более впечатляющими. С каждым годом люди все меньше и реже пишут что-то от руки.

В связи с этим и возникает вопрос, а нужно ли ребенку учиться самому писать буквы? Стоит ли тратить так много времени и сил на прописи?

Во многих школах США, в Индии, Турции такой предмет, как письмо больше не является обязательным. Некоторые страны его даже исключили из своих образовательных стандартов или сделали письмо предметом по выбо-

ру. Осенью 2016 г. в Финляндии отправились в школу первые дети, которых не заставляют писать рукой. В Швеции и Норвегии тоже стали отказываться от письма.

В Великобритании от прописей не отказались, но первоклассников сразу учат курсивному и печатному письму. Как только ребенок кое-как освоит прописи, он сдает по ним зачет и почти всегда переходит на запись печатными буквами.

В России за последние 100 лет стандарты написания букв упрощались несколько раз. Само письмо разрабатывалось под перьевую ручку, а консультантами выступали нейрофизиологи. При Сталине целые научные институты выверяли каждую букву так, чтобы при письме у человека мышечное напряжение чередовалось с расслаблением. Все эти завитушки у строчной «д», заглавной «Г», черточки над «Т» сохраняли, чтобы письмо не было безотрывным. Получается, что стандарты букв были разработаны именно для отдельного написания букв, не безотрывного. Предполагалось, что при всех линиях, ведущих вниз, делается нажим, а при прорисовывании линий вверх давление ослабляется и рука отдыхает. Писали так медленнее, но уставали меньше. После смерти Сталина письменный стандарт упростили, заменив его на безотрывное письмо. После перехода на такое письмо скорость письма выросла, но человек стал быстрее уставать и терять концентрацию, потому что рука все время была в напряжении.

Так какое же письмо «правильное»: отдельное или безотрывное?

В США обучать детей письму, в котором буквы не соединяются вместе, начали в 1920-х. Во многих странах детей обычно учат писать отдельным письмом в первом классе, а затем – слитным во втором или третьем. Во Франции дети должны писать слитно курсивом прямо с детсада, а в Мексике обучают только письму отдельными буквами. Во Франции форма курсива универсальна и стандартизирована, и детям не рекомендуют вырабатывать свой стиль письма. В Беларуси учат детей писать безотрывным курсивом уже с первого класса.

Если спросить учителей, почему нужно ребенку писать курсивом или безотрывно, то они удивленно посмотрят на вас, а потом ответят, что так «написано в программе», «так быстрее», «так правильно».

А что говорят научные исследования? А они не смогли найти никаких доказательств преимущества курсива перед другими формами письма. «Нет убедительных доказательств преимущества изучения курсива для когнитивного развития детей», – говорит Карин Харман Джеймс (Karin Harman James), адъюнкт-профессор Департамента психологии и неврологии в Индианском университете, изучающий развитие мозга под воздействием обучения.

Многие люди, в том числе и педагоги, ссылаясь на собственный опыт, уверяют, что курсивом писать значительно быстрее, так как не нужно отрывать ручку от бумаги. Это звучит так, как если бы я заявила, ссылаясь на соб-

ственный опыт, что русский язык быстрее французского, поскольку я могу писать и говорить на нем быстрее. А может, все дело в степени упроченности навыков письма определенным стилем?

Обратимся вновь к научным исследованиям. В 2013 г. Флоренс Бара, работающая в Тулузском университете во Франции, и Мари-Франс Морин из Шербрукского университета в Канаде сравнивали скорость письма франкоговорящих учеников в своих странах. Во Франции учат курсив, а в Канаде к этому относятся более либерально. Некоторые канадцы сперва учат раздельное письмо, а потом – слитное, некоторые сразу учатся писать слитно.

Так было ли слитное письмо быстрее? Нет, оно было медленнее. Быстрее всего оказалась личная смесь раздельного и слитного письма, появляющаяся сама собой у учеников в 4–5 классах. Даже во Франции четверть учеников отказалась от курсива к 4-му классу ради смешанного стиля. Они почерпнули раздельный стиль письма благодаря чтению книг, несмотря на то, что их учили по-другому.

А что говорят другие ученые? Нет научно доказанных данных, которые бы подтверждали, что более простой вариант – писать печатными буквами – хуже, чем писать, соединяя буквы. Не существует доказательств преимущества курсива перед другими стилями письма, например, перед рукописью, в которой буквы не соединены.

А развивают ли прописи ребенка?

В научных исследованиях, в которых изучался этот вопрос, указывается польза письма для развития мелкой моторики ребенка. Но ведь ее можно развивать далеко не только прописями. Более того, шведские ученые пришли к выводу, что детская моторика совсем не приспособлена для письма, поэтому первоклассникам лучше нажимать на клавиши.

Однозначно можно говорить о пользе обучения письму от руки для тренировки терпения, усидчивости ребенка. Чтобы научиться красиво писать, действительно, требуется потратить на это не один десяток часов. Но, следуя этой логике, тогда и масло взбивать нужно вручную, и огонь добывать с помощью камней.

Эксперт по чтению и грамотности Р. Уоллас (Randall Wallace) из Университета штата Миссури утверждает, что вообще письмо вредно – различие во внешнем виде букв в прописях и книгах может затормозить развитие навыка чтения, так как в книгах курсива нет.

Существуют доказательства, как поведенческие, так и неврологические, что тактильное знакомство с формами букв помогает ранним навыкам чтения. Это говорит о связи между моторикой и визуальным распознаванием букв, что является одной из причин, почему важно учить детей писать от руки, а не только печатать на клавиатуре. Получается, что обучение письму от руки полезно, если оно предшествует навыкам чтения. В нашей же стране большинство детей приходят в школу, уже умея читать, а лишь потом они начинают учиться писать буквы.

Одно небольшое исследование свидетельствует о том, что студенты, которые конспектировали лекцию на бумаге, лучше видели общую картину, чем те, которые печатали. Вероятно, дело в том, что печатать можно гораздо быстрее, чем записывать от руки, поэтому у пользователей ноутбуков не было большой необходимости вычленять из слов лектора главное. О других преимуществах использования ручки и бумаги во взрослом возрасте ученым неизвестно.

Письмо от руки может быть полезно для выражения личности и характера, настроения. И у детей, естественно, должна быть возможность учиться писать буквы в случае наличия у них времени и склонности. Но заставлять учить каллиграфию с ранних лет – это дело другое. Для этого должна быть причина, научно обоснованная польза, как, впрочем, и для всего остального, чему учат детей в системе образования. Но чистописание остается одним из предметов в нашей школе лишь благодаря смеси традиции, образовательной инерции и отсутствию технических возможностей отказаться от письма. А родителям и педагогам важно понимать: главное не то, как пишет ребенок, а то, что он пишет.

Шведские ученые уверяют, что через 50–70 лет человечество вообще перестанет использовать письмо на бумаге для коммуникации. И те люди, которые сегодня кое-как умеют записать от руки свое имя и фамилию, через 50 лет будут считаться художниками-каллиграфами, владеющими совершенно бесполезным, но завораживающим искусством письма.

Н. А. Королёва

ДИНАМИКА ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Восприятие речи как на родном, так и на иностранном языках предшествует говорению. Знакомясь с новой языковой системой, будущий билингв, прежде всего, слушает, а затем учится выражать мысли посредством иностранного языка. Начинающему нелегко понять смысл услышанного, однако позже вычленяются отдельные знакомые слова и даже фразы в потоке обращенной к нему речи. Восприятие иноязычной речи на слух имеет ряд трудностей, поскольку перед билингвом стоит задача обрабатывать поток речи как «снизу вверх» (учет темпоральных характеристик речи говорящего, индивидуальных особенностей артикулируемой речи), так и «сверху вниз» (актуализация общих знаний слушающего о явлении, о котором идет речь, владение грамматическими структурами, которыми оперирует говорящий, знание лексического компонента). В отличие от говорения, восприятие иноязычной речи на слух – рецептивный процесс, характеризуемый лишь узнаванием материала даже при наличии определенного процента незнакомой лексики и грамматики. Для говорения простого узнавания недостаточно – необходимым условием является активное оперирование лексическими еди-

ницами, которые занимают место во фразах в соответствии с грамматическими правилами. Следовательно, результативность усвоения иностранного языка проявляется не столько в пассивном понимании, сколько в воспроизведении воспринятого материала, что, в свою очередь, требует больших энергетических затрат.

Эмпирическое изучение восприятия иноязычной речи на слух у студентов-лингвистов осуществлялось на кафедре МГЛУ. В лонгитюдном исследовании, охватывающем начальный этап обучения (1 и 2 курсы) приняли участие 87 испытуемых, которые однократно прослушивали повествовательный текст на английском языке и в деталях передавали его содержание другу. Тексты для восприятия на слух отличались на первом и втором годах обучения, однако были равны по длительности и схожи по лексико-грамматическому строению. Испытуемый должен был понять основное содержание текста, а затем произнести в микрофон сообщение для друга. Если у испытуемого достаточно высокий уровень владения английским языком, то он не должен задумываться над выбором необходимой лексико-грамматической структуры, над порядком следования слов в предложении или над сочетаемостью слов – эти процессы протекают автоматизированно.

Согласно И. А. Зимней, высказывания испытуемых проходят определенные уровни: мотивационно-побудительный (биллинг имеет замысел будущего высказывания), уровень оформления мысли посредством языка (выбор соответствующих ситуации лексических и грамматических структур), реализующий уровень – собственно артикуляция. На говорении могут отразиться сбои на втором уровне порождения высказывания, например, медленный подбор лексико-грамматических средств для выражения мысли.

Ввиду невозможности четкого определения границ предложений, нами предпринята попытка вычислить количество предикативных связей в устноречевых высказываниях испытуемых. Анализ показал, что успешные студенты справились с задачей в большей мере, несмотря на среднее количество воспроизведенных ими предикативных связей. Такие испытуемые прибегли к стратегиям сжатия содержания текста при адекватной передаче основной идеи или повышения уровня обобщённости высказываний, сохраняя при этом точность содержания.

В своем исследовании Л. Г. Шнаревич выделяет следующие уровни понимания текста: диффузный, неполного понимания и полного понимания. Применительно к нашему эксперименту, на первом году обучения диффузный уровень понимания, отмеченный у 20 испытуемых, характеризуется переходом на русский язык у 40 % представителей данной группы (особенно если испытуемые не могли подобрать соответствующие лексические единицы в процессе речемыслительной деятельности), а также большим количеством пауз хезитации, грамматических и произносительных ошибок (у 75 % испытуемых).

Дж. Эйчисон отмечает тесную связь пауз хезитации у говорящего с когнитивными процессами, связанными с подбором лексических единиц на стадии планирования высказывания, а также с его неуверенностью в содер-

жании повествования. Анализ скриптов говорения показал наличие следующих типов хезитаций: повторы сказанного, ошибочные начала слов или предложений, заполненные и незаполненные паузы. Отмечается, что количество или длительность пауз хезитации прямо пропорционально неуверенности испытуемого в сообщаемом. Исходя из положения, что с психологической точки зрения выбор лексических единиц сложнее выбора синтаксических структур ввиду меньшего числа возможных вариаций последних, можно предположить, что испытуемый начинает фразу еще до завершения принятия решения о следующих далее лексических единицах. Это влечет появление небольших пауз хезитации.

Численность группы с неполным пониманием содержания повествования составила 36 человек на первом курсе. Переход на русский язык обнаружен только у 8,3 % испытуемых, грамматических ошибок незначительно меньше: у 7,2 % испытуемых, но у 13,8 % испытуемых отмечаются паузы хезитации в процессе формулирования мысли. К данной группе также можно отнести пересказы нескольких успешных студентов, которым не удалось реконструировать одно событие прослушанного текста. Возможно, это объясняется индивидуальными особенностями памяти.

Третья группа незначительно меньше второй по численности – 34 студента продемонстрировали высокий уровень понимания текста. Устноречевые высказывания характеризуются отсутствием или наличием небольшого количества грамматических ошибок, которые не препятствуют пониманию содержания текста. В редких случаях зарегистрированы паузы хезитации (5,9 %) и в одном случае – переход на родной язык, что можно списать на усталость: даже длительное пользование английским не исключает ошибок из-за интерферирующего влияния русского языка.

На втором курсе группы распределения по уровням несколько изменили свой численный состав. Группа с диффузным пониманием текста выросла на 25 %, в нее перешли 9 испытуемых, входивших в группу с неполным пониманием, 16 представителей остались в той же группе. 5 участников исследования не смогли избежать интерференции родного языка. Если испытуемому не удавалось передать содержание истории средствами английского языка, студент с легкостью переходил на русский, с помощью которого воссоздавались те фрагменты действительности, которые он не смог описать на английском языке. Родной язык помогал испытуемым оценить свои высказывания – «Да, все правильно», завершить повествование – «Всё», попросить экспериментатора о помощи – «А как это сказать по-английски?». В данной группе студентам не удалось завершить высказывания в 48 % случаев, интерференция родного языка снизилась и составила 12 %, нарушения грамматических правил зарегистрированы у всех участников эксперимента.

Группа с неполным пониманием содержания повествования численно уменьшилась: в нее вошли 28 участников исследования, один из которых (Ю. Д.) перешел с диффузного уровня, 9 испытуемых присоединились с уровня полного понимания текста, а 18 – остались в той же группе. Говорение характеризуется наличием грамматических ошибок, не влекущих искажения основного содержания услышанного.

Группа с полным пониманием устноречевого сообщения составила 32 человека, из которых 25 испытуемых показали устойчивые результаты на обоих этапах экспериментального исследования, 6 студентов повысили свой уровень понимания, а один студент (В. Я.) перешел с диффузного уровня. В группе зарегистрировано незначительное количество грамматических ошибок (у 43 % испытуемых), одно высказывание не завершено, русский язык использован единично для оценки правильности суждений самим испытуемым.

Согласно уровням слухового контроля, описанным И. А. Зимней, испытуемые, демонстрирующие диффузный уровень понимания, не слышат и не исправляют свои ошибки (отсутствие артиклей, согласование глагола в третьем лице единственного числа, неправильное образование формы прошедшего времени у глагола, неправильная постановка ударения). Обнаружено, что некоторые испытуемые в состоянии исправить ошибки самостоятельно, но не контролируют свою речь ввиду отсутствия автоматизмов. Успешные студенты продемонстрировали высокий уровень развития слухового контроля, выраженный в способности незамедлительного исправления ошибки.

Таким образом, данные, полученные в ранее проведенном ассоциативном эксперименте, не противоречат результатам исследования восприятия иноязычной речи на слух. У большинства малоуспешных испытуемых зарегистрирован диффузный уровень понимания устноречевого высказывания или, за редким исключением, уровень неполного понимания. Группы среднеуспешных и успешных студентов продемонстрировали неполный и полный уровни понимания. Успешные студенты продемонстрировали хорошо развитый навык компрессии устноречевого высказывания и умение избежать трудностей при выборе лексических единиц и грамматических конструкций.

Е. С. Краус

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЕХАНИЗМА ПРИ ГОВОРЕНИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

При говорении на иностранном языке основополагающим фактором успешности является слаженная работа всех внутриречевых механизмов от восприятия стимула до внешне оформленного, озвученного изложения сформулированной мысли.

На одном из этапов многоступенчатой программы перед говорящим стоит задача выбора необходимой лексической единицы, соответствующей замыслу. Считается, что выбор осуществляется из «своеобразного ментального словаря», называемого *лексиконом*. В этой многоярусной, постоянно развивающейся, перестраиваемой структуре многократно пересекающихся ассоциативных полей упорядоченно хранится информация о предметах и явлениях окружающего мира (А. А. Залевская).

Выходит, каждое слово, являясь центром определенной семантической сети, актуализирует целую систему связей: причины соединены со следствием (*удар – гол*), предметы со свойствами или с категориями (*помидор – красный, груша – фрукт*). Кроме того, отмечается, что при нормальном состоянии психики доминируют смысловые связи (ситуационные или понятийные), звуковые, как правило, тормозятся. Вероятно, звуковая основа слова относится к несущественным раздражителям, вызывающим слабую реакцию (И. П. Павлов). При патологических состояниях, а также при просоночных (онейроидных) состояниях мозга, когда человек засыпает или утомлен, отмеченная избирательность нарушается и заменяется равновероятным всплыванием любых связей, резко затрудняя селективное протекание речевых операций (А. Р. Лурия).

Эмпирическое исследование, направленное на изучение специфики речемыслительной деятельности при предъявлении качественно различных стимулов, очертило и особенности функционирования ассоциативных механизмов. В ходе проведенного нами лабораторного эксперимента перед студентами стояла задача передать на иностранном языке (английском) суть предъявляемых на экране видеосюжетов и (через неделю) русскоязычных предложений. В частности, во фразах-называниях на английском языке внимание привлекли неточности в выборе произносимых слов.

Структурированное хранение лексических единиц в нашей памяти облегчает формирование и формулирование мыслей. В нормальном состоянии при говорении на родном языке (характеристики которого являются эталонным владения) механизм выбора необходимого слова срабатывает без промахов. Но иноязычная система, не наделенная речевыми автоматизмами, небезупречна, особенно когда на выражение мысли отводится мало времени. Сбои на определенном этапе речепорождения могут предоставить для психологов и психолингвистов полезную информацию о сложных процессах, протекающих в «вербальной сети».

В речи студентов были обнаружены оговорки или, как отмечает С. П. Кордер, несистемные ошибки, которые коснулись определенных отношений между членами ассоциативных пар. Иными словами, испытуемые непроизвольно употребляли в высказываниях лексику, не соответствующую предлагаемому контексту, но семантически или по звучанию связанную с требуемым вариантом. Ученые классифицируют вербализированные ассоциации весьма разнообразно (А. П. Клименко, Д. Слобин, Н. Н. Clark), однако большинство признаков сводится к трем отношениям: сходство, смежность, противоположность, что и нашло отражение в реакциях студентов на экспериментальный материал. К группе ассоциаций по смежности, вероятно, относятся пары: *green–grey* ‘зеленый–серый’, *blue–white* ‘синий–белый’, *Sunday–Saturday* ‘воскресенье–суббота’, *tea–coffee* ‘чай–кофе’, *berries–flowers* ‘ягоды–цветы’, *fly–swim* ‘летать–плавать’, *table–chair* ‘стол–стул’, *chicken–kittens* ‘курица–котятa’, *parents–friends* ‘родители–друзья’, *chair–stairs* ‘стул–ступеньки, лестница’, *head–hair* ‘голова–волосы’, *skirt–shirt* ‘юбка–рубашка’, *neck–back* ‘шея–спина’ и др. По противоположности: *after–before* ‘после–до’,

working–resting ‘работая–отдыхая’, *wrong–right* ‘неправильно–правильно’, *black–white* ‘черный–белый’, *tear–sew* ‘рвать–шить’. При этом стоит отметить тематическую связь указанных ассоциативных пар, за исключением пар *rush–trash* ‘спешка–мусор’, *square–queue* ‘квадрат, площадь–очередь’, *blanket–blank* ‘одеяло–бланк’, *bench–branch* ‘скамья–ветка’, *rub–rib* ‘трение–ребро’, *pill out–pull out* ‘давать лекарства вне ...–выходить, извлекать’. Последние могут относиться к группе созвучных слов или к реакциям по фонетическому сходству, как, между прочим, и сгруппированные ранее *chicken–kittens* ‘курица–котятка’, *chair–stairs* ‘стул–ступеньки, лестница’, *skirt–shirt* ‘юбка–рубашка’, *neck–back* ‘шея–спина’. И хотя согласно статистическим данным, предпочтение отдается антонимической организации лексики (Н. М. Шкурская, 2006), наряду с таковой в материалах обсуждаемого эксперимента значимая роль в иноязычном лексиконе отводится отношениям по смежности и сходству звучания.

Вышеуказанные наблюдения за оговорками подтверждают тот факт, что при определенном речевом воздействии в мозге человека активизируется не одна нейронная связь, а целый комплекс связей, целый диапазон тенденций реагирования, который субъект не осознает. Эту неосознаваемую активацию называют *имплицитной памятью*. В спокойной обстановке, когда на обдумывание высказывания дается время, одни связи «тормозятся», другие – активизируются, определяя успешность протекания речемыслительных процессов.

Однако, согласно энергетической концепции памяти, большие энергозатраты могут стать причиной затруднений при выражении той или иной мысли. В нашем случае это привело к оговоркам при доминировании нейронных связей, отвечающих за созвучные слова и ассоциации по смежности и противоположности. На этапе реализации задуманного из-за нехватки энергии и временных ограничений внешняя речь характеризовалась ошибочным выбором функциональной структуры. Предполагаемое срабатывание механизма экстренного выбора согласуется с «теорией распространяющейся активации», когда результат определяется наиболее активизированными единицами (G. S. Dell, 1986). В дополнение к сказанному, количество неадекватных словоупотреблений в реакциях на русскоязычные предложения ощутимо превышало аналогичный показатель в реакциях на видеосюжеты. Выявленное различие подтверждает более сложный характер речемыслительных процессов при стимулировании речи вербальным материалом и, как результат, более существенные энергетические затраты на порождение иноязычных высказываний.

Выходит, наделение смыслом воспринятого набора слов и последующее выражение репрезентированной мысли средствами иноязычной системы в отсутствие навыков такого рода деятельности занимало много времени и приводило к большей утомляемости, чем обработка и интерпретация материала при предъявлении невербальных стимулов. Образное содержание видеосюжетов практически не надо было перекодировать. Индуцируемая мысль сразу же подвергалась оформлению на иностранном языке.

Обсуждаемые явления указывают на необходимость включения в образовательный процесс заданий, стимулирующих порождение иноязычной речи разномодалым материалом и в условиях ограничения во времени.

А. В. Савчук

РОЛЬ КОГНИТИВНОЙ ДИАГНОСТИКИ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ КАЧЕСТВА УСТНОГО ПЕРЕВОДА

Идея о том, что высокий уровень владения двумя языками не является определяющим фактором осуществления качественного устного перевода уже сегодня кажется довольно тривиальной. Еще на заре эпохи профессионализации сферы устного перевода многие практики и теоретики переводоведения выделяли целый ряд профессионально-личностных качеств. Среди них специалистами выделялись ответственность, пунктуальность, а также гибкость ума и хорошая память, что может быть отнесено к когнитивным способностям. Постепенный парадигмальный переход переводоведения от результатно-ориентированного направления, посвященного в большей степени анализу продуктов перевода и исходных текстов, к процессуальному направлению, нацеленному на изучение личности переводчика и выполняемых им реальных видимых и невидимых действий, позволил во многом обогатить знания о взаимосвязи устного перевода и отдельных психических процессов. Одним из малоизученных психологических аспектов в области современного переводоведения является вопрос о том, какие именно когнитивные функции определяют качество устного перевода и каким образом. На сегодняшний день благодаря применению новейших нейровизуализационных методов получены нейрофизиологические корреляты активности переводчика, отражающие высокий уровень когнитивной нагрузки, преимущественно связанной с необходимостью одномоментной и параллельной обработки информации, представленной в разных кодовых системах. При этом речь идет не только об активации двух языков, составляющих направление перевода, но также и о других единицах отражения в виде образов и эмоций, ведь переводчику в реальной коммуникативной ситуации, как показывает практика, необходимо понимание не только вербальных знаков, но экстралингвистических аспектов. Своеобразным «ядром» эффективности процесса перевода, таким образом, могут быть обозначены операции мышления, обеспечивающие логичность и связность речемыслительных операций по обработке самых разных источников и видов активной информации. По мнению С. Л. Рубинштейна, среди основных мыслительных операций следует выделять анализ, синтез и обобщение, являющиеся фундаментом для построения других операций (сравнения, классификации, аналогии и проч.). Согласно данным нейровизуализации, у устных переводчиков во время работы наблюдается высокая активность тех зон коры полушарий, которые отвечают за контроль и регуляцию деятельности. С точки зрения когнитивной науки это свидетельствует

о роли в речемыслительной деятельности переводчика таких взаимосвязанных компонентов познавательной системы, как *рабочая память* и *исполнительный контроль внимания*. Под первым компонентом понимается система оперативного удержания и обработки активной информации, реализуемой при интеграции кратковременной и долговременной памяти. Вторым компонентом представляет функции переключения энергии между различными конкурирующими задачами и подавления иррелевантной информации. Таким образом, уровень развития сложившейся триады когнитивных процессов (мыслительных операций, рабочей памяти и контроля внимания) может определять эффективность протекания переводческого процесса и, следовательно, прогнозировать качество конечного продукта перевода. С целью эмпирической верификации этой гипотезы был проведен эксперимент, в котором приняли участие выпускники лингвистического вуза и студенты, успешно овладевающие английским языком как первым иностранным и обучающиеся по специальности «Современные иностранные языки (перевод)», а также профессиональные переводчики и преподаватели английского языка в возрасте от 23 до 27 лет. Для достижения адекватной диагностики и сопоставления когнитивных процессов с качеством устного перевода в нашем исследовании было решено смоделировать ключевые особенности содержания и условий последнего, а также диагностировать продуктивность ключевых когнитивных процессов, влияющих на качество перевода.

Опираясь на широкую междисциплинарную базу, мы определили следующие методические принципы, отражающие наиболее существенные аспекты реального содержания и условий протекания речемыслительной деятельности устного переводчика. Во-первых, при подборе методик диагностики познавательных процессов следует учитывать, что устный переводчик чаще всего взаимодействует с вербальной информацией, представленной на двух языках, один из которых является исходным, а другой – целевым. Содержание методик, следовательно, целесообразней выбирать из вербального двуязычного материала. Исключения составляют аттенционные процессы, так они отвечают за распределение неспецифического ресурса, а значит могут быть диагностированы на предметно-неспецифическом для переводчика материале. Одной из главных особенностей психофизических условий устного перевода как процесса обработки информации является то, что любые релевантные или иррелевантные единицы в потоке речи поступают в вербальной форме и имеют преимущественно аудиальную модальность. Иногда переводчик имеет под рукой опорный текст, презентацию или может вести переводческую запись, что естественным образом снижает общую нагрузку на аудиальные подсистемы рабочей памяти, но не лишает их первоочередной роли в обработке информации. В связи с этим аудиальная форма предъявления стимульного материала методик диагностики когнитивных процессов видится наиболее приемлемым вариантом, поскольку совпадает с условиями восприятия информации в реальном переводе. В-третьих, в исследованиях, направленных на диагностику продуктивности познавательных процессов и качества перевода, центральное место должна занимать не ими-

тация перевода в виде отдельного задания, а непосредственно сам перевод, качественно-количественные характеристики которого должны быть сопоставлены с результатами выполнения той или иной диагностической методики. Эксперимент состоял из следующих этапов: 1) устного последовательного перевода с английского языка на русский, оцениваемого по полноте и адекватности передачи исходной информации; 2) диагностики рабочей памяти и мыслительных операций на материале русского языка; 3) диагностики рабочей памяти и мыслительных операций на материале английского языка; 4) оценки исполнительного контроля внимания с помощью визуального теста распределения карточек (ВТСК).

По итогам эксперимента гипотеза о взаимосвязи качества устного перевода и показателей вышеуказанных когнитивных процессов на материале подобранных методик была подтверждена. Интересно, что методики, представленные на английском языке, характеризовались более тесной корреляцией с качеством устного перевода. Это указывает на то, что этап понимания является ключевым для конечного создания текста перевода, а также наиболее требовательным с точки зрения использования когнитивных ресурсов. В регрессионную модель, объясняющую 57 % дисперсии качества устного перевода, были включены следующие предикторы (в нисходящей последовательности по степени значимости): продуктивность рабочей памяти на английском языке, продуктивность операций обобщения на английском языке и процент ответов концептуального уровня в тесте ВТСК как показатель уровня гибкости внимания. Роль рабочей памяти и внимания объясняется самой сутью процессов, задействованных в любых сложных и полимодальных видах деятельности, к которым безусловно относится устный перевод. Значение операции обобщения вполне тождественно одной из частотных стратегий переводчика – генерализации как сокращению информации для соблюдения темпа речи и цельности содержания текста в случае незнания отдельных лексико-семантических единиц. Результаты исследования означают, что с достаточно высокой долей вероятности диагностика вышеуказанных когнитивных процессов может выступать средством прогнозирования эффективности профессиональной деятельности в рамках отбора и подготовки специалистов в сфере перевода. Подобный методический инструмент может быть применен в программах обучения многих лингвистических специальностей с целью изучения и совершенствования когнитивной основы процессуальных аспектов отдельных видов речевой деятельности (говорение и аудирование). Важно отметить, что результаты исследования и возможные пути их практического внедрения в образовательный процесс намечают дополнительные проблемные направления. Очевидно, что сама когнитивная сфера не является замкнутой системой, но выступает в неразрывном единстве с эмоционально-аффективными процессами. В связи с этим следующими важными сторонами изучения устнопереводческой деятельности должны стать такие проблемы, как, например, стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект.

Л. Г. Шнаревич

НОВЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ–ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ»

Понятие зависимости–независимости от поля введено и разработано американским психологом Г. Уиткиным в рамках теории психологической дифференцированности, сформулированной автором в результате длительной работы.

На начальном этапе исследований, проводившихся исходя из представлений о зависимости либо независимости от поля как индивидуальном стиле деятельности, использовались три известные методики – тест стержня и рамки и два теста коррективы вертикального положения тела, неоднократно описанные в стилевых исследованиях. Это известные тесты «Рамка – стержень», «Вращающаяся комната» и «Замаскированные фигуры».

Наибольшую популярность завоевал тест «Замаскированные фигуры», разработанный Г. Уиткиным на основе методики К. Готтшальда. Суть теста состоит в том, что испытуемому показывают простую геометрическую фигуру, а затем ее убирают и предлагают найти в сложном изображении. В нем эталонная фигура может быть пересечена другими линиями. Для повышения трудности задания Г. Уиткиным использовалась также и цветомаскировка. Простая фигура и сложное изображение никогда не предъявляются испытуемому одновременно. Основным показателем полнезависимости служит среднее время выполнения заданий. Чем оно меньше, тем больше полнезависимость испытуемого. Можно также использовать в качестве показателя полнезависимости число правильных решений. Следует заметить, что количество правильных решений представляется более объективным показателем по сравнению со средним временем выполнения заданий, так как последний в определенной мере зависит от индивидуальных особенностей субъекта.

Индивидуальные различия в успешности выполнения заданий указанных тестов были весьма значительны, однако обнаружилась достаточно высокая корреляция между результатами, полученными у испытуемых во всех трех тестах.

Первоначально интерпретация источника индивидуальных различий в точности выполнения тестовых заданий состояла в том, что одни испытуемые больше ориентируются на внешнюю зрительную стимуляцию, а другие – на внутреннюю проприоцептивно-вестибулярную. Поэтому первые хуже выполняют задания, чем вторые, т.к. зрительная стимуляция играет в эксперименте роль «сбивающего» фактора, провоцирующего отклонения от вертикали в положении стержня или собственного тела. Если же ориентироваться на внутреннюю проприоцептивную стимуляцию, то влияние сбивающих зрительных стимулов может быть уменьшено или даже вообще нивелировано. А так как зрительная стимуляция принадлежит видимому визуальному полю, то ориентирующиеся на нее индивиды были названы *полезависимыми*, а ори-

ентирующиеся на внутреннюю стимуляцию – *полнезависимыми*. Но затем эта интерпретация подверглась значительным изменениям. Полнезависимость начала трактоваться не как прямое непосредственное следствие простого преобладания проприоцептивных ощущений над зрительными, но как проявление способности к их успешному аналитическому извлечению из целостных зрительно-проприоцептивно-вестибулярных комплексных перцептивных образований.

На современном этапе развития психологической науки значительное внимание уделяется исследованию проявления когнитивного стиля «полнезависимость–полнезависимость» в сфере межличностного взаимодействия. В связи с этим появилась необходимость разработки и психометрической проверки вербального варианта диагностики данного когнитивного стиля. Российскими психологами В. В. Селивановым и К. А. Осокиной был разработан новый тест ТСОВ-4. Методика представляет собой опросник, состоящий из 54 вопросов и демонстрирующий полнезависимость личности в различных сферах жизнедеятельности: семейных отношениях, отношениях к новшествам, психологической защите, профессиональной деятельности, отношениях к материальным предметам, стереотипам и социальных установках, социальном окружении.

С целью исследования особенностей данной методики нами была выполнена диагностика полнезависимости у 24 студентов в возрасте 19–20 лет, среди них 19 девушек и 6 юношей.

Анализ результатов исследования позволил выявить средний уровень полнезависимости у 16 студентов, у восьми студентов полученные результаты находились в пределах от 144 до 192 баллов, что свидетельствует о низком уровне полнезависимости, то есть о полнезависимости.

Сопоставление полученных данных с содержанием психологического эссе на тему «Мой познавательный стиль» позволило выявить у полнезависимых студентов более высокий по сравнению с полнезависимыми уровень самостоятельности и мотивации в изучении иностранного языка.

Можно полагать, что новая диагностическая методика ТСОВ-4 может быть использована для получения разноплановой информации об индивидуальных особенностях познавательной сферы личности.

Е. А. Щурская

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ

Исследование посвящено изучению учебной мотивации, которая является частным видом мотивации деятельности. Данная тема является актуальной как с научной, так и с практической точки зрения. Высокая учебная мотивация играет определяющую роль в эффективном обучении, и ее формирование

является важной задачей, стоящей перед преподавателями на различных ступенях образования. Именно поэтому мотивация учения остается предметом исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов.

Теоретический анализ проблемы показал, что исследование мотивационной сферы человека опирается на различные подходы. В нашей работе мы систематизировали некоторые из них и описали основные содержательные и процессуальные мотивационные теории деятельности. Далее мы сконцентрировались на частном виде мотивации учения, обозначив, в чем ее сходство с общей мотивацией деятельности, и какими особенностями она отличается. Одной из основных особенностей учебной мотивации является концепция о том, что она включает в себя внутренние и внешние мотивы – внутренние мотивы заложены в самой учебной деятельности и связаны с содержанием и процессом учения, а внешние – лежат вне этой деятельности. Все ученые сходятся во мнении о том, что именно высокая внутренняя мотивация является предпосылкой успешного обучения, но вопрос о том, как повысить ее удельный вес, остается открытым. Вопросом взаимосвязи внешней и внутренней мотивации занимались некоторые ученые, многие из них акцентировали важность внешних стимулов и вознаграждений, благодаря которым происходит вовлечение в определенную деятельность.

Данные теории полностью соответствуют основополагающей концепции поведенческой психологии об оперантном обусловливании, основанной на предоставлении подкрепления. Поведенческий подход не получил широкого признания в изучении мотивации деятельности, но проведя детальное его рассмотрение и анализ того, что такое поведение, как оно формируется и за счет чего приобретает устойчивость с точки зрения бихевиоризма, мы не выявили противоречий с конвенционными теориями мотивации, а, напротив, нашли ряд общих черт, несмотря на разную терминологию, используемую сторонниками различных подходов.

Поведенческие стратегии активно применялись в учебной среде для формирования различных видов учебного поведения учащихся разных возрастов в течение нескольких последних десятилетий. Накопленный опыт позволил поведенческим психологам проанализировать применяемые инструменты и предложить конкретные, хорошо описанные методы воздействия на поведение учащихся. Данные стратегии также были описаны в теоретической части нашего исследования.

Эмпирическая часть работы была построена на практическом применении стратегий поведенческого контроля в групповой работе. Был проведен эксперимент, в котором принимали участие студенты двух групп переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета. В качестве независимой переменной выступило предоставление подкрепления в режиме фиксированной пропорции по взаимозависимому групповому договору. В качестве зависимых переменных выступили: а) посещаемость занятий студентами; б) успеваемость студентов, оцененная по заранее заданным критериям; в) направленность общей учебной мотивации студентов

(была оценена по методике Т. И. Ильиной); г) уровень мотивации изучения конкретной дисциплины, на занятиях по которой проводилось исследование (была оценена по методике Т. Д. Дубовицкой).

Анализ посещаемости занятий и успеваемости студентов показал, что применение стратегий поведенческого контроля благоприятно воздействует на данные виды учебного поведения, так как в экспериментальной группе было зафиксировано повышение процента посещаемости занятий студентами и улучшение результатов выполнения ими проверочных работ. В контрольной группе изменения не были обнаружены, что говорит о наличии функциональной связи между независимой и зависимыми переменными.

Оценка мотивации обучения в вузе показала, что преобладающие мотивы учения большинства студентов в обеих группах связаны с получением знаний, что свидетельствует о развитой внутренней мотивации и удовлетворенности учебной деятельностью. Мотивы по шкалам «овладение профессией» и «получение диплома» также являются составляющими общей учебной мотивацией студентов, однако доминируют у небольшого количества учащихся. Сравнительный анализ результатов данной оценки, проведенной в начале и в конце эксперимента, не показал значимых статистических различий в обеих группах, что говорит об отсутствии влияния применения стратегий поведенческого контроля на направленность общей учебной мотивации студентов.

Однако примечательным является то, что при оценке более частного вида мотивации, а именно уровня мотивации изучения дисциплины, в экспериментальной группе были зафиксированы положительные изменения – уровень внутренней мотивации некоторых студентов повысился. Статистическая обработка данных показателей также выявила наличие значимых изменений в сторону повышения уровня мотивации. В контрольной группе были выявлены лишь незначительные изменения, что говорит о том, что изменения были вызваны независимой переменной.

Таким образом, направленность общей учебной мотивации студентов не изменилась в условиях применения стратегий поведенческого контроля, что можно объяснить тем, что мотивационные структуры личности являются достаточно глубинными и формируются в течение длительного времени. Эксперимент являлся непродолжительным и не оказал на них значимого влияния. При этом, анализ полученных результатов опроса не оставляет сомнений в том, что мотивация изучения дисциплины, в рамках которой проходило исследование, повысилась. Это подтверждается и данными о внешних факторах посещаемости занятий и успеваемости.

Мы признаем, что стратегии поведенческого контроля, фокус которых направлен исключительно на внешние факторы воздействия на поведение, имеют ряд ограничений. Но в то же время, они представляют собой интересный, понятный и, главное, эффективный инструмент, который может применяться в работе со студентами с целью повышения качества их обучения.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н. М. Алешко

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «JUSTICE» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ

В контексте подготовки студентов к эффективному участию в межкультурной коммуникации одной из наиболее сложных проблем является формирование межкультурной компетенции обучающихся как значимой составляющей общей культуры личности, а в межкультурном коммуникативном пространстве – личности-медиатора культур. Понимание *межкультурной компетенции* как способности выйти за пределы родной культуры, не утрачивая собственной культурной идентичности, на наш взгляд, предполагает владение личностью представлениями о ключевых архетипах родной и изучаемой культур, связанных с ними концептах, ценностях и доминирующих чертах национального характера. В процессе межкультурной коммуникации представители разных менталитетов зачастую прямо или косвенно затрагивают область уникального национально культурного и, используя на первый взгляд одни и те же слова и понятия, вкладывают в них совершенно иное содержание и смысл, что неизбежно приводит к конфликтам и препятствует достижению взаимопонимания.

Количество часов, отведенных на аудиторные занятия по дисциплине «Аналитическое чтение» на начальных курсах у студентов-лингвистов, не позволяет преподавателю ставить перед собой задачи исчерпывающего ознакомления обучающихся со всем пространством концептосферы англоязычных стран. При этом обращение к ведущим архетипам и концептам иной культуры, анализ их влияния на поведение того или иного героя в ходе обсуждения художественных текстов по домашнему чтению, как и сравнение с теми элементами концептосферы и стратегиями поведения, которые принято считать нормативными, приемлемыми в аналогичных ситуациях в родной культуре студентов, представляется перспективным и целесообразным. Речь идет, прежде всего, о тех мировоззренческих универсалиях, которые присутствуют во всех основных мировых культурах, но обладают своей этноспецифичностью внутри каждой из них. К их числу, несомненно, можно отнести концепт «справедливость» (русск.), или «justice» (брит./амер.).

Проблемы справедливости-несправедливости в той или иной мере волнуют каждого и с давних пор являются предметом многих рассуждений, однако представления о данном понятии далеко не всегда универсальны и во многом зависят от типа культуры со всей системой ее сущностных характеристик: отношение к социальному пространству, времени, большая или меньшая дистанция по отношению к власти и др. Данный концепт, закреп-

ленный за вербальной единицей *justice*, в англоязычных странах в некоторых контекстах соотносим с лексемой *fairness*, тогда как в русскоязычном социуме понятия *справедливость* и *честность* не являются полными синонимами, гораздо ближе по значению и употреблению оказывается лексема *правда*, более употребительная в разговорной речи.

В Оксфордском словаре (Hornby) приводится следующее определение понятия *justice*: «the fair treatment of people (справедливое отношение к людям)». В том же словаре *fair* в одном из значений раскрыто как «treating everyone equally and according to the rules or law (равное, одинаковое отношение ко всем в соответствии с правилами или законом)». Для западных англоязычных культур и, прежде всего, для британской культуры данное понимание является первостепенным, поскольку британское общество известно особым отношением к букве закона. В британском сознании стремление во всем поступать честно, порядочно, законно, как в частных вопросах, так и в делах общественных, веками было незыблемо. Это не предполагает единообразия в мышлении и отсутствия частной инициативы, но, как правило, все должно встраиваться в рамки закона и здравого смысла.

Для сравнения в Большом универсальном словаре русского языка (2017) *справедливость* трактуется как «соответствие чего-либо естественному нравственному закону, тому, что с точки зрения естественного нравственного закона оценивается как доброе, правильное, достойное одобрения». Справедливость юридическая, отраженная в положениях закона, может быть отделена от справедливости нравственной, от моральной категории, более понятной восточнославянскому сознанию как «голос совести». Исходя из данного расхождения в понимании британцами концепта «*justice*» и того, как воспринимается концепт «справедливость» в русской/ белорусской культуре, целесообразно рассмотреть, насколько указанные национально-культурные особенности могут быть проиллюстрированы на материале аутентичных литературных источников.

В качестве примера можно привести один из рассказов У. С. Моэма «Вкусивший лотос». Сюжет развивается вокруг отчаянного поступка Томаса Уилсона – овдовевшего банковского служащего, который, оказавшись во время отпуска на итальянском острове Капри, настолько очарован неземной красотой местных пейзажей и прелестями курортной жизни, что решает бросить свою работу, прежнюю жизнь и остаться там навсегда. Материальная сторона столь авантюрного плана не может его не тревожить, поскольку средств на комфортное проживание на острове, по его расчетам, ему хватит только на 25 лет. «...но ведь не каждый доживает до 60-ти, – решает Уилсон, – и в конце концов, столько лет безмятежного счастья стоят того, чтобы в случае чего самостоятельно прервать течение жизни». Нельзя утверждать, что герой рассказа действует совершенно безрассудно и лишен колебаний. Вернувшись на какое-то время в Лондон, он задается вопросом, имеет ли моральное право реализовать свой план и пребывать до конца своих дней в праздном безделье, в то время как все люди работают («... I wasn't sure if I was *justified* in not working like everybody else did»). Однако рассудив, что как

бы кто не старался в отпущенный ему срок, а конец всегда один, Уилсон отправляется к своей единственной желанной цели – обрести счастье в блаженной праздности. Спустя четверть века, растратив все свои сбережения и не решаясь свести с жизнью счеты, он в уже преклонном возрасте вынужден около шести лет прозябать на гроши, ютясь в сарае приютивших его крестьян, прибираться в хлеву, таскать ведра с водой и выполнять всякую грубую работу. Нет, Уилсон не причинил никому зла, но смыслом и целью своей жизни он сделал абсолютно эгоистичное существование. Обсуждая историю Уилсона, невольные свидетели его поступка с сожалением разводят руками: «в конце концов, он сам все это затеял и получил лишь то, что заслужил».

Идея воздаяния явно прослеживается во многих рассказах У. С. Моэма. Рано или поздно обстоятельства складываются таким образом, что его герои бывают вознаграждены или наказаны за то, как повели себя по отношению к окружающим, какими были по сути и к чему стремились. С одной стороны, его произведения изобилуют примерами классических черт национального британского характера и обладают множеством образцов их вербальной реализации. С другой стороны, следует отметить, что идеи справедливости, которые чаще всего служат моралью рассказов данного автора, скорее характеризуются универсальностью и отнюдь не лишены сугубо нравственного начала.

Аутентичные художественные тексты по домашнему чтению являются богатым источником материала для анализа и обсуждения основных концептов и доминантных черт национального характера иной культуры. С методической точки зрения данный процесс может быть организован по-разному: с помощью вопросов проблемного характера, в виде дискуссии или эвристической беседы. Так или иначе, преподаватель должен быть более компетентен в вопросах сходств и различий между концептосферами культуры изучаемого языка и родной культуры обучающихся, чтобы при необходимости предложить студентам адекватный культуроведческий комментарий того или иного текстового фрагмента.

В. С. Антоненко

РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В РАСШИРЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Домашнее чтение является одной из важных сторон языковой подготовки студентов. Это важный элемент в образовании, во многом определяющий качественный уровень владения иностранным языком, так как изучать иностранный язык вне языковой среды можно только при условии регулярного и обильного чтения.

Важную роль играет правильный выбор художественного произведения для чтения, так как оно должно включать пройденный материал в новых контекстных комбинациях, как правило, тематически не связанных с учебником. Всем этим условиям соответствует книга «Момо», которую читают студенты

5 курса, изучающие немецкий язык как второй иностранный. Книга построена в виде сказки об украденном времени, но отражает события реальной жизни, и студенты имеют возможность соотнести эти события и раскрыть имплицитное содержание книги при обсуждении.

Домашнее чтение представляет комплексный вид работы по обучению различным видам чтения, устной речи, лексике, грамматике, а также письменной речи. В некоторой степени возможно развитие беспереводного понимания текстов по контекстуальной догадке, по словообразовательным элементам.

Обучение устной речи происходит в два этапа: с одной стороны, это обсуждение проблемных ситуаций произведения, а далее – соотнесение их с действительностью.

Включение лексики домашнего чтения в беседу по прочитанному сопряжено с большим количеством ошибок и замедлением речи. Чтобы устранить эти отрицательные моменты, нужно предусмотреть специальные задания, направленные на подготовку к обсуждению прочитанного. Это могут быть ответы на вопросы, расположение предложений в правильном порядке, подтверждение или опровержение утверждений или их корректировка, краткая аннотация по ключевым словам и т.д.

При обсуждении содержания студенты получают 3 вида заданий:

1) связанные с обсуждением прочитанного: что узнали о герое, какие события его жизни описаны в прочитанной главе;

2) задания, уводящие студента от непосредственного содержания текста: оценка событий, фактов, выражение своего отношения к событиям, поведению героев. Это могут быть как проблемные, так и не проблемные задания: как бы Вы вели себя в данной ситуации, какой совет Вы дали бы герою, какими вопросами смогли бы выяснить мотивы его поведения и т.д.;

3) задания, связанные с раскрытием авторского замысла. Такие задания определяют связи текста, выраженные имплицитно. Это задания на углубленное проникновение в содержание, на определение причинности факта, события, поступка.

Процесс интерпретации литературного произведения базируется на интенсивной мыслительной деятельности студента, и эта деятельность осуществляется средствами языка, а обучение речи есть обучение решению мыслительных задач с выходом во внешнюю речь. Обучение неподготовленной речи – это уже более высокий уровень владения иноязычной речевой коммуникацией, когда говорящий в состоянии без дополнительной подготовки использовать усвоенный раньше языковой материал в ранее не встречающихся комбинациях. Обучение неподготовленной речи заключается в последовательном развитии 3 умений: 1) умение по-новому комбинировать знакомые языковые единицы в новых речевых связях; 2) умение инициативного говорения; 3) умение быстрой речевой реакции.

Домашнее чтение может стать мощнейшим подспорьем в формировании лексических и грамматических навыков студентов. Подбирая в процессе чтения ключевые слова и выражения по отдельным ситуациям текста и опираясь

на них при построении высказывания, студент расширяет свой лексический запас, который организован тематически. Это позволяет использовать его в других ситуациях общения, не связанных с домашним чтением. Например, сделав подборку ключевых слов по ситуации «*Momos Freunde*», студент подходит к изучению темы «Черты характера человека» со значительным набором слов и расширяет его в процессе работы над темой. Или же описание ссоры с ключевыми словами *sich zerstreiten, böse Worte miteinander wechseln, in Feindschaft leben, beleidigen, beschimpfen, kränken, nachgeben, sich versöhnen* помогает студентам при изучении темы «Разрешение конфликтов в семье».

С другой стороны, изучив тему «Деньги», где одной из ситуаций является «тратить деньги впустую», студент встречается с ситуацией «тратить время впустую» на домашнем чтении и видит, что многие слова и выражения подходят для обеих ситуаций и остается лишь определить отличия и сделать вывод, почему так много общего: Время – деньги.

При работе над домашним чтением лексический запас улучшается качественно за счет синонимов, устойчивых словосочетаний, пословиц и поговорок. Важно только, чтобы студент вел такую работу постоянно, дополняя синонимические ряды, подбирая выражения с заданным основным словом, выписывая пословицы и просто понравившиеся слова, которые хотел бы запомнить. Студент учится формулировать управление глаголов, знакомится со словообразовательными моделями, приобретает умение семантизации слова без словаря.

В процессе чтения значительно улучшается владение грамматическим материалом. Студент получает целевые задания проанализировать употребление временных форм глаголов, окончаний прилагательных, пассивных конструкций и т.д. при подготовке к занятию. Это помогает избежать некоторых ошибок при передаче содержания прочитанного.

На материале домашнего чтения легко вводится грамматическая тема «*Konjunktiv* в косвенной речи». Достаточно на начальном этапе просто анализировать отрывки текста с данным явлением, а затем усложнять задания, на пример: Как Вы с помощью *Konjunktiv* смогли бы передать содержание продолжительного диалога более кратко?

Написание сочинений, эссе, аннотаций способствует развитию письменной речи студента.

Е. В. Бондаренко, С. С. Гурьева

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ
ПРИ СИНХРОННОМ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ
(на примере использования программы Zoom)**

Применение групповых форм работы при обучении немецкому языку открывает широкие возможности для формирования коммуникативных навыков, реализации дифференциального подхода и индивидуализации учебного процесса. Особенно работа в малых группах позволяет всем обучаемым принять посильное участие в решении поставленной коммуникативной

задачи, стимулирует активность речевой деятельности, а также способствует развитию навыков социального сотрудничества, например, умению активно слушать, разрешать возникающие разногласия, определять стратегию работы, вырабатывать общее мнение.

В то время как при проведении занятий в традиционном аудиторном формате организация работы в малых группах у опытных преподавателей не вызывает особых затруднений, то при переходе в формат синхронного онлайн-обучения для многих оказалось сложным перенести уже имеющиеся методические знания и умения в новую учебную реальность. И эти сложности полностью оправданы, ведь синхронное онлайн-обучение имеет свою специфику подготовки и выполнения заданий в группах.

При подготовке занятия в формате «online-live» с использованием групповых форм работы преподавателю в первую очередь необходимо знать, какие технические возможности предоставляет выбранная им программа. В настоящий момент для учебных целей наиболее активно используются программы Zoom, AdobeConnect и BigBlueButton. Каждая из указанных программ имеет отличия относительно организации работы обучаемых в группах, например: способ создания помещений для групповой работы, распределение обучаемых по помещениям, предоставление участникам групп доступа к помещениям и подготовка помещений к работе в группах. В зависимости от того, какая программа выбрана для использования в учебном процессе, преподаватель должен заранее проанализировать ее технические возможности и определить методические особенности организации групповой работы. К наиболее важным факторам, которые необходимо учесть преподавателю, относятся следующие: возможно ли создание помещений для групп заранее или только непосредственно во время занятия, распределяются ли обучаемые по помещениям автоматически или их можно/необходимо распределять вручную, получают ли обучаемые индивидуальное приглашение присоединиться к конкретному помещению или они могут сами выбирать одно из созданных преподавателем помещений, можно ли подготовить помещение для работы групп заранее или только во время занятия.

Таким образом, технические возможности программы определяют тот объем подготовительной работы, которую должен проделать преподаватель при планировании групповой работы в формате «online-live».

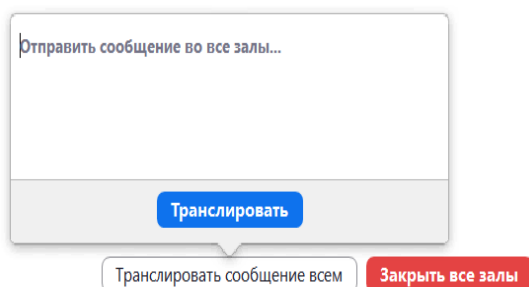
В процессе подготовки необходимо решить следующие вопросы: когда и как участники отдельных групп получают раздаточный материал для выполнения задания; какое количество групп и их состав необходим для решения поставленной коммуникативной задачи; какой способ распределения студентов по группам будет наиболее оптимальным; когда, где, кем и как будут представлены результаты групповой работы, что обучаемые должны для этого подготовить.

Помимо методически правильной подготовки работы в группах, преподаватель должен учитывать и уровень технической подготовленности обучаемых. В зависимости от того, насколько хорошо они ориентируются в технических возможностях программы, преподаватель еще во время подготовки занятия должен определить, в какой форме обучаемые получают необходимые

технические рекомендации. Это могут быть устное объяснение с демонстрацией экрана для более четкой визуализации, заранее сделанные и интегрированные в презентацию скриншоты отдельных шагов, раздаточный материал с техническими рекомендациями, видео-инструкция или комбинация нескольких способов.

Проанализировав все вышеуказанные аспекты, преподаватель может максимально четко и доступно сформулировать задание для обучаемых.

Также необходимо учитывать, что при групповой работе в формате «online-live» особое значение приобретают процессы самоорганизации учебной деятельности. Для поддержания и интенсификации этих процессов рекомендуется назначить в каждой группе модераторов, которые будут следить за соблюдением правил работы в группе. Такие правила должны быть кратко и понятно сформулированы и на первых порах регулярно проговариваться при объяснении предстоящей работы в группах. Модераторы часто берут на себя и контроль за временем выполнения задания, либо эту функцию может взять на себя другой участник группы, так называемый «менеджер времени». Здесь важно, чтобы обучаемые не только изначально четко понимали, сколько у них времени на выполнение задания, но и получали напоминание о том, сколько времени у них еще осталось до окончания всей работы или отдельного этапа. В программе Zoom такую возможность предоставляет функция отправления сообщений в групповые помещения. За несколько минут до окончания групповой работы преподаватель может выслать короткое сообщение-напоминание об оставшемся времени:

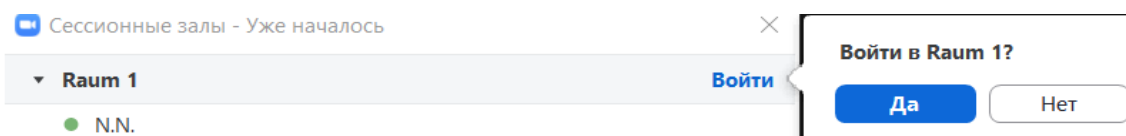


Такой подход помогает студентам более четко скоординировать работу в группах и вовремя завершить работу над заданием.

Еще одним коренным отличием аудиторного занятия от занятия в формате «online-live» является отсутствие одновременного визуального контакта со всеми группами и/или отдельными обучаемыми, когда преподаватель по вербальным или невербальным сигналам может определить, кому требуется помощь. В формате «online-live» это осложняется тем, что невозможно видеть и слышать всех обучаемых одновременно. Поэтому при организации работы в групповых помещениях нужно объяснить обучаемым, как они могут подать сигнал преподавателю о возникших сложностях и «позвать» его в свою группу. Для этого программа Zoom предлагает специальную функцию, которая помогает преподавателю оперативно отреагировать на полученный запрос и оказать соответствующей группе необходимую помощь.

Вы можете пригласить в этот сессионный зал организатора для поддержки	
Отмена	Обратиться за помощью

Но даже без специального вызова преподаватель должен контролировать процесс работы, «заглядывая» в каждое помещение, что особенно важно на этапах знакомства обучаемых с групповой работой в формате синхронного онлайн-обучения. Прежде всего, нужно убедиться, что они правильно поняли задание и своевременно начали работу. С этой целью используется функция переключения в группы:



Отметим, что нужно оказывать лишь ту помощь, в которой студенты действительно нуждаются, или просто эмоционально поддержать группы. Это позволит снизить уровень стресса и снять возникшие сложности технического или содержательного характера.

Однако необходимо иметь в виду, что даже самая тщательная подготовка групповой работы в формате «online-live» может пойти не по запланированному сценарию. Возникающие сложности могут быть обусловлены различными факторами, среди которых не последнюю роль играет качество Интернет-соединения: раздаточный материал, например, может не отправляться через чат, у обучаемых может не открываться нужный документ с подготовленным материалом и т.д. Поэтому важно заранее продумать план «Б», т.е. запасной вариант реализации тех или иных этапов групповой работы.

Н. Л. Бровикова

ФОРМЫ, СПОСОБЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВСЕХ ВИДОВ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ

Попытки приблизить процесс обучения к процессу коммуникации предпринимались уже много лет. По мнению Е. И. Пассова, коммуникативный – значит устный, прямой, бессознательный, речевой. *Метод* определяют в методике как совокупность принципов, объединенных единой идеей, направленной на обучение какому-либо виду речевой деятельности. Для коммуникативного метода такой идеей является коммуникативность обучения.

В общих чертах коммуникативность заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации. Коммуникативность предполагает **речевую направленность** учебного процесса, целью которой является практическое пользование языком. Постоянную речевую практику следует считать

абсолютным средством формирования и развития говорения при обучении говорению (Е. И. Пассов). Речевая направленность предполагает оречевленность упражнений, т.е. степень их подобия речи. При обучении говорению все упражнения должны быть в той или иной степени оречевленными, т.е. не в проговаривании, где используются языковые упражнения и не ставится речевая задача, а в говорении с применением условно-речевых упражнений, когда у говорящего есть определенная речевая задача и осуществляется речевое воздействие на партнера (Е. И. Пассов).

Речемыслительная активность является первым принципом обучения говорению как виду речевой деятельности. Этот принцип рассматривает речевую практику как средство обучения говорению. Коммуникативность включает в себя **индивидуализацию** обучения речевой деятельности, под которой понимается учет всех свойств обучаемого как индивидуальности: его способностей, его умений осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностных свойств. Индивидуализация является главным средством создания мотивации и активности, т.к. индивидуальная реакция при обучении иноязычной речевой деятельности возможна, если в стоящей перед обучаемым задаче учитываются его индивидуальные и личностные свойства. Индивидуализация при ведущей роли личностного аспекта является вторым принципом обучения говорению как виду речевой деятельности и основным средством мотивации учебной деятельности.

Представители коммуникативного направления И. А. Зимняя и А. А. Леонтьев считают, что немотивированное обучение речевой деятельности является обучением форме ради формы. Для того чтобы речь была речью по сути, нужно чтобы в основе ее возникновения лежал мотив, т.е. намерение говорящего участвовать в общении. Как показывает анкетирование, падение интереса к изучению ИЯ кроется в отсутствии методики индивидуализированного обучения. Коммуникативность связана с понятием **функциональности** как одного из принципов коммуникативного метода обучения говорению. Это означает, что любая речевая единица (слово в любой форме, лексико-грамматическое сращение типа «in Zoo», словосочетание, фраза) выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции, используемые в говорении. Причем и слово, и словосочетание, и фраза усваиваются в единстве всех сторон речевой единицы (семантики, формы и произношения).

Любой речевой материал как средство для обучения говорению необходимо связывать с ситуацией. Ситуация – это обстоятельства, в которые ставится говорящий и которая вызывает у него мотив и потребность говорить. Е. И. Пассов подчеркивает большую роль ситуации в развитии качества самостоятельности. А. С. Хорнби говорит: «Язык нужен в определенных ситуациях, поэтому исходным моментом обучения говорению должны быть ситуации. Все новые слова и конструкции следует демонстрировать в ситуациях или контексте, которые ясно показывали бы их значение». Таким образом, принцип **ситуативности** является важным принципом при обучении говорению как виду речевой деятельности. Коммуникативное обучение строится таким образом, что вся его организация и содержание пронизана новизной. Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих

нечто новое, отказ от многократного чтения одного и того же материала. Таким образом, принцип **новизны** обеспечивает отказ от заучивания и развивает речевую активность, продуктивность речевых умений и вызывает интерес к учебной и познавательной деятельности.

Г. В. Рогова подчеркивает, что наличие мотива высказывания, ситуативность и личностная ориентация придают речи коммуникативный характер. Коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Метод всегда направлен на определенную цель и должен быть адекватен этой цели, т.е. способен наиболее эффективно достигать ее. Данный метод нацелен на развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения, восприятия на слух, аудирования) в процессе живого, непринужденного общения. Он позволяет снять так называемый языковой барьер и преодолеть страх в общении.

Научиться общаться – вот главная задача коммуникативного метода. Он предназначен в качестве средства обучения **говорению**, одному из видов человеческой деятельности, в основе которого лежат речевые умения (РУ). Ученые по-разному рассматривают речевую деятельность в плане соотношения понятия *речевое умение* с понятием *речевая способность*. По мнению Б. В. Беляева речевые умения развиваются на основе речевой способности. Согласно Е. И. Пассову, речевая способность развивается под влиянием речевого общения. Эта способность и есть речевое умение. По мнению А. А. Алхазисвили, речевая деятельность не представляет собой самостоятельной формы поведения. Она включена в качестве обслуживающей в поведение индивида. РУ – это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретенных знаний. РУ характеризуются продуктивностью, динамичностью, иерархичностью, осознанностью, самостоятельностью и творческим характером.

Различают 4 вида речевых умений: 1. Умение говорить, т.е. излагать свои мысли в устной форме. 2. Умение аудировать, т.е. понимать речь в ее звуковом оформлении. 3. Умение излагать свои мысли в письменной речи. 4. Умение читать, т.е. понимать речь в ее графическом изображении.

Говорение – это продуктивный (творческий) вид речевой деятельности, через который выполняется устное вербальное общение. Иноязычное говорение как сложное интегрированное умение характеризуется мотивированностью, активностью и самостоятельностью говорящего, связью с мышлением, ситуативностью, эвристичностью. В основе говорения заложены произносительные, лексические и грамматические навыки. Начальный этап обучения предполагает изучение звуков, новых слов и словосочетаний, их отработку на уровне предложений, интонацией, т.е. тренировку новых языковых структур. Обучающийся, выполняя различные виды лексических упражнений, выходит на сверхфразовое единство. Далее в процессе обучения важное место занимают речевые упражнения: обучающийся пробует говорить без предварительной подготовки. Он учится самостоятельной речевой деятельности, уме-

нию вести беседу, задавать вопросы, описывать мысли, идеи, воспринимать услышанное, реагировать и анализировать его. Таким образом, осуществляется выход на коммуникативную компетенцию.

Говорение может выступать в диалогической и монологической форме либо в сложном переплетении диалога и монолога, образуя полилогическую форму. Говорение всегда рассматривалось как самый востребованный вид речевой деятельности. Следует помнить, что «речевой деятельности нельзя научить, ей можно только научиться» (Дж. Хармер). Этот вид коммуникативной деятельности должен быть неотъемлемой частью каждого занятия. Успех же говорения будет зависеть от того, насколько правильно подобраны и организованы занятия на говорение, создают ли они внутреннюю потребность к общению, способствуют ли они практическому развитию навыков устной речи, дают ли они студенту практическую возможность говорения, насколько комфортно ему в аудитории.

А. Е. Васюкович, О. В. Столярова

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИКТАНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Неотъемлемой частью общего образования человека является умение выражать свои мысли устно и письменно. Поэтому одна из важнейших задач начального этапа обучения иностранному языку – это овладение навыком грамотного письма на автоматическом уровне.

Некогда самым распространенным методом работы над орфографической правильностью было переписывание текста. Со стороны обучаемого требовалась большая концентрации внимания. При этом фиксировалась правильная форма слов в зрительной и мышечной памяти. С развитием технологий у студентов пропала необходимость переписывать тексты, новые слова. Теперь их можно сфотографировать, скопировать, отсканировать.

Современные технологии предлагают нам автоматическую проверку правописания, а онлайн-переводчики обещают орфографически, грамматически и стилистически правильный перевод. Однако попадая впросак раз за разом, обучаемые убеждаются в необходимости умения самостоятельно строить фразы и грамотно их записывать.

Одним из самых важных и часто используемых методов обучения грамотному письму является диктант, который традиционно служит для оценки овладения орфографией, понимания устного текста. Параллельно с контролем орфографических навыков возможно добавлять проверку знаний лексики и грамматики.

Помимо закрепления и контроля знаний правописания, диктант также используется для введения нового правила орфографии. Перед преподавателем стоит задача ознакомить студента с новым правилом и подобрать такие упражнения и тексты, которые содержали бы только одну орфографическую

трудность. Здесь можно применить диктант с пояснением, т.е. диктовка текста преподавателем сопровождается орфографическим анализом, сделанным вслух студентами.

Диктанты с пояснением вырабатывают сознательное отношение учащихся к орфографии. Они закрепляют уже приобретенные навыки правописания, предотвращая ошибки в письменном тексте.

Следующий этап применения диктанта на занятии – это проверка усвоенных знаний. Например, в ходе написания диктанта на проверку определенных правил обучаемые не пишут весь текст диктанта, а только те слова, написание которых основано на хорошо усвоенном обучаемыми орфографическом правиле. Такого вида диктанты мобилизуют студентов к сосредоточению внимания на конкретной проблеме, они создают орфографическую проницательность и эффективно закрепляют правила правильного написания.

Творческий диктант широко применяются для проверки знаний лексики и грамматики. Однако его также можно использовать для проверки орфографии. В отличие от свободного, творческий диктант выполняется с заранее подготовленным текстом. Подобный вид задания можно применять при работе в парах. Студенты получают один и тот же текст, при этом у каждого из них в тексте отсутствуют разные элементы. Обучаемые знакомятся со своей частью текста, не показывая содержание другому участнику работы. Целью задания является дописать под диктовку ту часть текста, которая отсутствует у партнера.

В процессе выполнения данного задания студенты осознают важность четкой артикуляции, правильности произнесения звуков, выбор интонации и расстановки логических ударений и пауз.

Еще одним вариантом диктанта является выполнение упражнений по изменению грамматической формы текста, выписывание из диктуемого текста только тех слов, которые соответствуют проверяемому орфографическому правилу; составление фраз с использованием группы слов, содержащих определенную орфографическую трудность.

Для закрепления изученных орфографических правил студентам можно предложить написание диктанта для самопроверки. Во время выполнения этого задания студенты пишут по памяти прочитанные с доски или из книги предложения. Поскольку в процессе освоения фонетики иностранного языка студенты часто учат стихотворения или отрывки из прозы, их также можно использовать для написания диктантов для самопроверки.

Являясь одной из самых старых форм контроля, диктант остается одной из самых распространенных форм проверки усвоения знаний в разных аспектах изучения иностранного языка. Не стоит забывать о пользе диктанта и на более продвинутых этапах обучения – диктант может стать объективным показателем общей языковой подготовки студентов.

Данный вид работы может быть увлекательным элементом учебной деятельности, который помогает применять на практике навыки аудирования и письма, помогает совершенствовать практические навыки словарного запаса, грамматики, а (на этапе проверки) также и чтения.

М. В. Верховодка

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

В последние десятилетия интерес к понятию *стратегии* сильно возрос. Стратегия – категория субъективная, при которой задействуются все резервы личности обучающегося, и он демонстрирует свою способность к самостоятельности при выполнении определенной деятельности. В этой связи представляется целесообразным формировать у студентов-лингвистов стратегии чтения, так как активная позиция чтеца как субъекта деятельности, а также наличие у него определенных знаний о стратегиях чтения во многом обуславливают успешность функционирования механизмов чтения, а именно: вероятностного прогнозирования, восприятия, понимания и осмысления.

Под *стратегиями чтения* понимается последовательность интеллектуальных действий либо выполнение одного действия, направленных на успешное решение задач по чтению. При этом действия или операции, являющиеся процессуальной стороной любой стратегии, материальны, в отличие от самой стратегии, которая может состоять из связанных с ментальными процессами идеальных уровней, остающихся невидимыми для человека.

В настоящее время существует большое количество классификаций, объединяющих стратегии в группы в зависимости от особенностей их применения. Группа когнитивных стратегий непосредственно связана с процессом понимания текстовой информации. На основании анализа представленных в литературных источниках классификаций были отобраны и объединены в три группы когнитивные стратегии, используемые на различных этапах работы с текстом.

Так, при вероятностном прогнозировании представляется необходимым мобилизовать умственные способности обучающихся, их эмоциональные переживания и образные представления с целью создания у них первоначального образа текста. При восприятии текста необходимо осуществить поиск опор в тексте, чтобы обеспечить общее понимание содержания текста. На этапе понимания и осмысления текстовой информации необходимо предложить обучающимся оптимальные способы организации текстовой информации для лучшей ее обработки, чтобы обеспечить детальное понимание текста на уровне значения. Детальное понимание текста на уровне смысла предполагает построение умозаключений в виде выводов с опорой на ключевые слова и на выводные знания обучающихся и формирование на этой основе новых суждений. Ниже перечисленные когнитивные стратегии позволят эффективно задействовать механизмы чтения и рационально организовать работу с текстовой информацией (см. таблицу).

Когнитивные стратегии и их связь с механизмами чтения

Механизмы чтения	Операции	Когнитивные стратегии
<i>Вероятностное прогнозирование</i>		<ul style="list-style-type: none"> • прогнозирование общего содержания текста по заголовку; • определение характера информации по иллюстрациям, внешней структуре, цифрам, шрифту; • актуализация фоновых знаний по теме текста. • построение начальных гипотез о содержании текста
<i>Восприятие</i>	<ul style="list-style-type: none"> • обнаружение • различение • идентификация • опознание 	<ul style="list-style-type: none"> • поиск главной информации в тексте; • соотнесение первоначальных гипотез с информацией в тексте (принятие или отказ от них); • определение темы текста путем анализа информации, представленной в заголовке и в самом тексте
<i>Понимание:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • сравнение • анализ • синтез • абстракция 	<ul style="list-style-type: none"> • установление соответствий в тексте на основании известной информации; • использование языковой или контекстуальной догадки для раскрытия значения незнакомых слов; • выделение и маркирование ключевых слов; • ведение собственных записей; • составление ментальных карт, ассоциативных рядов; • построение координатной сетки текста с опорой на ключевые слова; • установление логических и хронологических связей
<i>Осмысление:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • формирование понятия • суждения • умозаключения 	<ul style="list-style-type: none"> • сравнительный анализ на основе имеющихся суждений; • установление связи между старым и новым знанием; • построение выводов с опорой на ключевые слова и выводные знания читателя; • формирование новых суждений

Следует отметить, действие отдельных механизмов сопровождается группой стратегий, что объясняется составом операций, лежащих в основе каждого отдельного механизма чтения с одной стороны, и определенной сложностью выполнения операций – с другой. Для такого рода групп когнитивных стратегий чтения свойственна разноуровневая организация, согласно которой стратегия высшего уровня включает в себя серию частных стратегий.

При обучении стратегиям важно понимать, что это длительный процесс. Усвоенные стратегии должны пройти этап активной тренировки и применения в предметной деятельности. Только при выполнении данных условий стратегии станут автоматизированными действиями, целенаправленно выполняемыми при чтении.

Кроме того, владение стратегиями чтения может способствовать повышению мотивации к осуществлению данного вида деятельности, поскольку во многом обеспечивают его успешность.

А. В. Гедройц

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЙ В РЕЖИМЕ РЕАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ

Как справиться с новыми вызовами и сделать качественным дистанционное обучение в группах? Как мотивировать и активизировать деятельность студентов во время онлайн-занятий? Как создать комфортную образовательную среду?

Одной из самых распространенных на сегодняшний день форм дистанционного обучения являются онлайн-занятия, которые нашли широкое применение во многих областях и направлениях современной образовательной деятельности. Они являются составляющими компонентами дистанционного обучения, онлайн обучения. Сеть Интернет предлагает огромное множество различных сервисов для создания и проведения онлайн-уроков в режиме реального времени: Zoom, Adobe Connect, Webinar.

Онлайн-занятие в режиме реального времени – это не просто чтение лекций, проведение опроса или презентация нового материала. Это и наши реалии, связанные с нестабильным интернетом, некачественной техникой и незнанием правил организации и проведения онлайн-конференций. По своей сути онлайн-урок – этот тот же традиционный урок, но проводимый в режиме онлайн-трансляции с использованием электронных и мультимедийных учебных материалов. Все основные образовательные функции, свойственные обычным занятиям, сохранены в онлайн-уроках. Учащиеся могут видеть и слышать преподавателя, задавать свои вопросы, участвовать в беседе или опросе. И все же онлайн-занятия должны проводиться иначе, чем аудиторные занятия и семинары.

Онлайн-модерация также работает иначе. Между онлайн-модератором и участниками отсутствует зрительный контакт. Кроме того, участников легче отвлечь, и поэтому их следует активизировать еще больше. Сфера деятельности модератора также намного меньше, чем при очном обучении. Тем не менее, он должен уметь четко направлять и структурировать рабочий процесс группы с помощью методов, приемов и стратегий для достижения цели.

Модератор сопровождает группу в процессе обучения и старается вовлечь всех в активное участие, чтобы они могли достичь хорошего результата целенаправленно и продуктивно в приятной рабочей атмосфере.

Модератор представляет собой образец для подражания для группы. Его способ общения с участниками и решение проблем способствует успеху мероприятия и порой неосознанно принимается участниками. В задачи онлайн-модератора при подготовке онлайн-сеанса входит:

- определить цели обучения;
- запланировать онлайн-сеанс в прямом эфире;
- подготовить все учебные материалы, слайды презентации и рабочие листы;
- разработать визуализацию для отдельных этапов работы;
- выбрать подходящие методы и инструменты, которые будут полезны для группы и для среды онлайн;
- использовать для организации занятия такие методы, которые можно использовать в сессионных залах;
- предоставить участникам следующую информацию: информацию для входа, необходимые технические требования (наушники, микрофон, веб-камера), время и продолжительность сеанса.

Процесс подготовки и организации онлайн-уроков требует больших временных затрат по сравнению с обычным занятием.

При проведении онлайн-сеанса онлайн-модератору необходимо:

- внедрить участников в онлайн-пространство (подключение участников и использование различных инструментов);
- ознакомить группу с темой и целями занятия;
- дать возможность участникам совместно работать над содержанием тем;
- убедиться в том, что все неясности и недоразумения устранены;
- контролировать процесс обучения (используя подходящие методы и приемы, постоянную визуализацию результатов, стратегии обратной связи и исправление ошибок);
- устранять конфликты;
- следить за временем;
- задокументировать результаты работы и предоставить группе доступ к собранной в электронном виде информации;
- мотивировать участников к сотрудничеству, поощрять и хвалить нерешительных участников и сдерживать доминирующих участников;

- позаботиться о том, чтобы у каждого участника была возможность участвовать в обсуждении темы.

Фон модератора должен быть нейтральным, желательно монохромным. В таком случае глаза участников устают меньше. Такая онлайн-платформа, как Zoom, позволяет изменять фон в цифровом виде.

Во время личного общения учитель может легко уловить настроение группы, поддерживать постоянный зрительный контакт с участниками и выполнять определенные задания с помощью жестов и мимики. На онлайн-встречах это намного сложнее или даже порой невозможно из-за отсутствия зрительного контакта, потому что все участники видят одно и то же изображение с веб-камеры. Если модератор задает вопросы, то ему необходимо делать это как можно более конкретно и с указанием имени, например: Что вы думаете по этому поводу, Ирина? Пожалуйста, прокомментируйте ответ, Светлана.

Для обмена информацией могут использоваться окна чата, дающие обратную связь. Чем больше людей посещает мероприятие, тем легче человеку спрятаться или нырнуть в толпу. Другими словами, чем меньше группы, тем более интерактивен обмен.

У модератора онлайн-занятий также возникают сложные ситуации, связанные с техническими проблемами. Чтобы контролировать ситуацию и избегать ненужных стрессов и рефлексивных действий, необходимо хорошо разбираться в технической среде и правильно настроиться психологически к онлайн-занятию. Для проведения онлайн-уроков необходимо современное техническое оснащение и возможность доступа к качественной и высокоскоростной интернет-связи, отсутствие которой во многих случаях является препятствием для их проведения. Как от преподавателя, так и от учащихся требуются определенные навыки компьютерной грамотности. Техническая подготовка преподавателя или владение программным обеспечением для онлайн-встреч играет большое значение во время проведения занятия позволяет правильно организовать работу группы и избежать определенных сложностей. Это означает, что модератор должен попрактиковаться в работе с требуемым программным обеспечением, чтобы иметь возможность использовать его естественным образом на мероприятии.

Возникающие трудности во время проведения занятий не всегда могут быть устранены преподавателем. Например, когда у учащегося не работает камера или когда участники могут слышать и видеть модератора, но не могут говорить сами. В этом случае обмен невозможен. Когда дело касается проблем со звуком, есть разные пути решения этой проблемы: участник видит и слышит других и может использовать функцию чата, чтобы сделать себя заметным и указать на свою проблему. В качестве возможного решения модератор может посоветовать проверить настройки звука, подключиться к конференции еще раз.

Подводя итог всему вышенаписанному, можно заключить, что форма обучения в виде онлайн-уроков – современная, интересная и востребованная, отвечающая потребностям времени и запросам обучающихся. Онлайн-уроки с развитием информационно-коммуникационных технологий будут успешно интегрироваться во все сферы образовательной деятельности.

С. С. Есис

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
(второй иностранный язык)**

Пандемия потребовала адаптации учебного процесса к создавшимся условиям в максимально сжатые сроки. Необходимостью стало использование дистанционных методов обучения, основанных на организации учебного процесса с использованием современных ИТ-технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и обучаемыми.

Для организации дистанционного обучения нами была выбрана программа Zoom, которая позволяет организовать онлайн-общение.

Основные функции Zoom, которые необходимы для организации занятий по иностранному языку, следующие:

- *сессионные залы*, в которых можно проводить парную и групповую работу. Для этого необходимо разбить студентов на пары или микрогруппы с целью самостоятельного выполнения заданий в отдельном сессионном зале. Преподаватель распределяет студентов по залам, имеет возможность перемещаться из зала в зал и осуществлять контроль, закрывать залы и возвращать всех в общую комнату;
- *чат* позволяет размещать ссылки на учебный материал, отправлять сообщения всем участникам конференции или определенному студенту, а также есть возможность включать ограничения, чтобы студенты могли отправлять сообщения только преподавателю или не отправлять их вообще;
- *демонстрация экрана* дает возможность преподавателю делиться экраном своего компьютера со студентами и демонстрировать учебный материал;
- с помощью *интерактивной доски* можно организовать письменную работу студентов во время занятий.

Несмотря на широкие возможности платформы Zoom, преподаватель может столкнуться с проблемой оптимальной и эргономичной организации материала в онлайн формате. Самый простой способ – это попросить студентов открыть их печатные учебники и заниматься по ним. В это время преподаватель

даватель может открыть электронную версию учебника у себя на компьютере, включив демонстрацию экрана, указывая студентам, что именно надо делать. Также во время демонстрации экрана преподаватель может включать аудио- и видеозаписи. Однако такой способ работы представляется нам несколько монотонным.

Для организации занятий по практической грамматике испанского языка, чтобы избежать этого недостатка, мы часто используем сервис Google Презентации. *Google Презентации* – это веб-платформа, на которой можно создавать различные виды презентаций, вставляя тексты, изображения, диаграммы, видео- и аудиофайлы, а также ссылки на другие ресурсы. Использование данного сервиса позволяет сделать занятие более насыщенным и эффективным.

Кроме того, Google Презентации позволяет применять метод учения в сотрудничестве при обучении грамматике на занятиях со студентами, изучающими испанский язык как второй иностранный.

Например, при изучении темы «*Preterito Imperfecto de Indicativo*» можно использовать прием «*Learning Together*» (учимся вместе). Группа разбивается на 3 микрогруппы (4–5 студентов) для индивидуальной работы в сессионных залах. Каждой микрогруппе предлагается заполнить таблицу с графами:

Указатели времени	Окончания глаголов первого спряжения	Окончания глаголов второго и третьего спряжения
-------------------	--------------------------------------	---

Для организации данной работы в Google Презентации нужно подготовить 3 карточки. На каждом слайде – отдельная карточка.

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

Найдите обстоятельства времени и проанализируйте их.

1. Siempre me dabas buenos consejos.
2. A veces usted nos traía chocolate de Suiza.
3. De vez en cuando yo leía periódicos cubanos.
4. A menudo este tren llegaba con retraso.
5. Cada mes la abuela venía a vernos.
6. De ordinario nos despertábamos temprano.

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

Найдите окончания глаголов для каждого лица.

1. Cada mañana nos levantábamos muy temprano.
2. Tu hermana regaba las flores muy a menudo.
3. Cada día los chicos nadaban en el río.
4. Por las mañanas yo daba un paseo por el parque en bicicleta.
5. Todas las tardes vosotros jugabais al fútbol.
6. Todas las noches tú tocabas la guitarra.

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

Найдите окончания глаголов для каждого лица.

1. Cada mes la abuela venía a vernos.
2. Siempre nosotros veíamos alguna película antes de acostarnos.
3. Todas las mañanas vosotros hacíais gimnasia.
4. A veces yo leía periódicos españoles.
5. Todos los días los amigos comían en un restaurante.
6. A veces tú nos traías chocolate de Suiza.

После выполнения заданий на карточках все студенты возвращаются из сессионных залов, и каждая микрогруппа знакомит всех остальных со сделанными выводами.

Например, *Preterito Imperfecto de Indicativo* используется, когда в тексте есть следующие указатели времени: *siempre, a veces, a menudo, de vez en cuando* и т.п. В результате подобного взаимодействия каждая микрогруппа возвращается в сессионный зал и заполняет все графы таблицы. Таким образом, студенты самостоятельно выводят грамматическое правило использования данного времени.

Для организации контроля усвоения изученного материала каждая микрогруппа получает индивидуальное письменное задание: упражнения на

множественный выбор, заполнение пропусков, восстановление порядка слов в предложении и др. По окончании работы все задания проверяются и выставляется общая отметка группе.

В конце занятия можно предложить студентам поучаствовать в интерактивном конкурсе, созданным с помощью приложения <https://learningapps.org/>.



Для дальнейшей самостоятельной работы студентам предлагаются ссылки на сайты, где они могут отработать грамматические навыки по данной теме. Проверка выполнения заданий на данных сайтах происходит автоматически.

<https://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/>

<https://www.liveworksheets.com/>

<https://www.profedeele.es/>

<http://www.ver-taal.com/gramatica.htm>

При эффективной организации и использовании разнообразных методов и приемов обучения дистанционное образование может обеспечить качественный уровень получения знаний и соответствовать требованиям современного общества.

А. А. Иващенко

ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА ОФОРМЛЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Овладение речевыми грамматическими автоматизмами в иностранном языке представляет для обучающихся значительные трудности и сопряжено с затратой огромных усилий в силу различия грамматического строя родного и иностранного языков, сложности создания новых речевых грамматических стереотипов как психофизиологической основы автоматизмов. Согласно И. П. Павлову *стереотип* – это закрепление нервных путей в результате по-

вторения, которое приводит к точной локализации процесса возбуждения в определенных нервных структурах. Образуются системы условно рефлекторных связей с хорошо проторенными переходами от одной системы к другой, что значительно сокращает время реакции. Наличие автоматизированных компонентов в любой деятельности, в том числе в речевой, является необходимым условием успешного ее выполнения. Одним из важнейших свойств всякого, в том числе и речевого, высокоавтоматизированного навыка является устойчивость и стабильность в выполнении операций (в данном случае – речевых), обусловленных прочностью нервных (речевых) связей, что является признаком сформированности грамматических речевых стереотипов.

Для выяснения механизма порождения речи существенным является понимание закономерностей превращения внутренней речи во внешнюю, т.к. именно во внешней речи происходит создание речевых стереотипов, речевых связей на иностранном языке, отличных от речевых стереотипов родного языка, которые и делают возможным автоматизированное и идиоматически правильное говорение на иностранном языке. Эти речевые связи имеют место на всех уровнях языка и во всех аспектах языка, в том числе и грамматическом. Они создаются и поддерживаются в речи путем «постоянного употребления языка».

Предвосхищение нужных слов, их грамматических форм, последовательность их появления в речи называется *антиципацией*. Наличием прочных речевых ассоциативных связей (динамических стереотипов) объясняется также психологическое явление речевого «упражнения», которое характерно для всех речевых образований в силу наличия своего рода словесного и «фразового стереотипа», «моделей синтаксических объединений», т.е. стереотипных схем предложений, которые возникают в результате систематической речевой практики.

Как установлено в психолингвистических исследованиях грамматическая реализация программы высказывания начинается с выбора синтаксической схемы предложения, которая задана лишь частично и достраивается в самом процессе порождения одновременно с выбором словоформ, т.е. морфемной реализацией данного высказывания. На основании заданных прогнозов, «грамматических обязательств» и некоторой другой информации происходит конструирование речевого произведения.

Ученые пришли к выводу о существовании двух способов порождение речевого высказывания: «низшего», или «моторного» плана и «высшего», или «грамматического» плана.

При моторном плане порождение речи происходит отбор и воспроизведение готовых предложений и словоформ в соответствии с замыслом высказывания по принципу «стимул-реакция». При грамматическом структурировании порождение речевого высказывания сопровождается выполнением действий отбора и комбинирования языковых средств. *Грамматическое структурирование* – это реализация во внешней речи внутриречевой схемы

высказывания путем наложения грамматических правил на подготовленную программу высказывания. Грамматическое структурирование играет ведущую роль, т.к. только отдельные высказывания могут порождаться на основе моторного плана, т.е. минуя грамматическое структурирование и находя себе готовую форму в виде предложений и словоформ. Поэтому в процессе обучения иностранному языку овладение грамматическими структурами должно занимать ведущее место.

Механизм грамматического структурирования можно рассматривать как последовательность речевых действий, каждое из которых характеризуется промежуточной целью и состоит из отдельных операций, входящих в состав механизма речи в целом, и грамматического структурирования в частности.

Приступая к изучению иностранного языка, обучающийся уже обладает развитым грамматическим механизмом родной речи, и «выбор языковых средств, их организация определяется полностью целями и условиями коммуникации» вследствие автоматизированности речевых слухопроизводительных, грамматических и лексических навыков.

Овладение иностранным грамматическим механизмом не означает создание его заново, скорее это коррекция уже имеющегося механизма вследствие несовпадения грамматических действий в двух языках. В этой связи существенное влияние на формирование, как выбора, так и конструирования, оказывает умение обучаемого увидеть сходство и различие между усваиваемой грамматической структурой иностранного языка и соответствующей структурой родного языка, с одной стороны, а с другой – между двумя противопоставленными структурами иностранного языка. Осознание определенного сходства и различия является сложным процессом, в основе которого лежат операции выделения объективно одинаковых или отличительных признаков сопоставляемых языковых явлений на основе предшествующего речевого опыта говорящего.

Аналогия и противопоставление органически входят в модель порождения речевого высказывания и обуславливают его структурное оформление. При этом выбор и конструирование могут быть сформированы как по аналогии, так и по противопоставлению, либо по принципу их сочетания.

Для того чтобы решить, какие операции связаны с преимущественным действием аналогии, а какие с противопоставлением, необходимо определить структурные особенности грамматических действий выбора и конструирования, а также роль и место овладения грамматическим оформлением иноязычного высказывания.

Действие выбора представляет собой «высокоавтоматизированный» способ запоминания языковых схем (моделей). Он представляет четкую организацию материала в долговременной памяти, а также навык его мгновенного выбора в соответствии потребностям общения. Выбор сопряжен с семантической стороной языковых знаков, его действие проявляется в умении говорящего соотнести намерение с определенными грамматическими средствами.

Согласно обнаруженной Е. М. Верещагиным закономерности, выбор языковых средств (в том числе грамматических структур) проходит два периода: осознаваемый и неосознаваемый. Во время неосознаваемого периода в памяти говорящего актуализируется наиболее часто употребляемая и потому наиболее устойчивая в его речевой практике синтаксическая и морфологическая структура. Для осознаваемого периода характерно наличие этапов контроля и селекции. На этапе контроля наиболее «активная» структура оценивается как подходящая и «выводится в речь», либо как неподходящая, и тогда продолжаются поиски новой структуры. Это – этап селекции. Принцип селекции построен на допущении существования синонимического ряда выразительных средств, причем каждая единица ряда связана со смыслом ассоциаций определенной устойчивости. В психологическом плане это означает, что существует система более или менее устойчивых ассоциаций и связей между одним и тем же или близким содержанием, определенным подмножеством грамматических конструкций, служащих для выражения этого содержания.

Другим составляющим компонентом механизма грамматического конструирования является действие конструирования, которое обеспечивает подачу языковых элементов в линейной последовательности. При построении высказывания говорящий воспроизводит конструкции, с которыми неоднократно встречался, и выделяет в них различные изменения. Сформированность грамматических действий конструирования предполагает достаточно развитую память и обобщенность языковых ассоциаций, которые обеспечивают обучающимся возможность удерживать в памяти языковой материал, а также удерживать его возможное последующее употребление в речи. Т.е. функция конструирования заключается в выполнении операций, предписываемых выбранными грамматическими структурами над соответствующими словами. Другими словами – это подстановка готовых или только что образованных словоформ в пустые места структуры, сопровождающаяся определенным изменением подстановочных элементов согласно форме данной структуры.

Однако в более сложных обстоятельствах спонтанной речи механизм конструирования не только использует структуры, извлеченные говорящим из памяти, но и комбинирует их определенным новым образом в соответствии со смысловым заданием и условиями данного конкретного акта речепроизводства.

А. Н. Квартёнок

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ РЕЧЕВОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

В настоящее время существенное влияние на коммуникацию, общество, культуру, профессиональную и мыслительную деятельность человека оказывает развитие мультимедийных технологий. Это отражается в растущем коммуникативном преобладании визуальной информации над вербальной.

Метод визуализации опирается на один из главных принципов обучения – принцип наглядности. Известно, что через органы зрения в мозг поступает примерно в пять раз больше информации, чем через органы слуха. Современные технические возможности расширяют сферы использования визуализации. Технология мультимедиа позволяет объединить в единое целое текст, звук, графику, анимацию и видео. Это оптимизирует процесс овладения определенным языковым явлением, поскольку увеличивается количество каналов поступления информации и яркость ее подачи.

Применение аудиовизуальных средств наглядности помогает осознать связь между образом, понятием и словом, воспроизвести речевой образец по наглядной подсказке, а также лучше представить себе ситуацию общения и подготовить высказывание.

Важнейшей целью визуализации на практических занятиях немецкого языка является поддержка обучения за счет усиления роли наглядности и, как следствие, увеличения степени запоминания материала. Методы визуализации информации при изучении иностранных языков представляют большой интерес для преподавателей, так как значительно облегчают процесс изучения и запоминания всех аспектов иностранного языка. Использование различных средств визуализации (презентация, интеллект-карты, флэш-карты, диаграммы и схемы) при изучении иностранного языка сокращает время, требующееся для запоминания, что очень важно в условиях ограниченного количества часов, отведенных на изучение темы.

Основными средствами визуализации, применяемыми при формировании речевых лексических навыков, могут выступать следующие:

1) мультимедийная презентация Microsoft Power Point. Главное ее отличие от остальных способов представления информации – особая насыщенность содержанием и интерактивность. Мультимедийные презентации являются эффективным средством визуализации, поскольку они интегрируют в одном средстве обучения текст, графику, звук, анимацию, видео. Использовать презентацию Microsoft PowerPoint можно на различных этапах занятия, при этом суть ее как наглядного средства остается неизменной, меняются только ее формы в зависимости от поставленной цели использования.

Так, например, любое практическое занятие по новой теме можно начать с презентации лексики.

2) флэш-карты (flash cards). Это карточки, на которых написаны либо напечатаны лексические единицы, синонимичные и антонимичные конструкции на немецком языке, касающиеся заданной темы, с помощью которых студенты смогут запомнить правильное произношение лексических единиц и их написание. Флэш-карты используются, например, при вводе и обработке нового лексического материала. Данный прием можно использовать абсолютно на всех этапах изучения языка, для всех уровней, при изучении любой темы.

3) ментальные карты (mind maps), психологической основой которых является ассоциативное мышление. Это в буквальном смысле карта ума, при составлении которой задействованы: непосредственно память, ассоциативное мышление, творческое мышление.

На занятиях интеллект-карты создаются тем или иным способом в зависимости от темы, целей и задач. Это могут быть карты по определенной лексической теме. Здесь перед студентами стоит задача – собрать всю лексику по одной теме, распределить ее по группам, показать эти связи графически. Рекомендуются выписывать не только слова, но и словосочетания по темам, синонимичные и антонимичные конструкции, производные слова. Также интеллект-карта может выступать опорой для быстрой актуализации необходимых лексических единиц после продолжительного перерыва.

Следует отметить, что использование визуальных средств должно выходить за рамки предъявления объекта в форме, удобной для зрительного восприятия, и обязательно стимулировать мыслительные процессы. Иными словами, визуализация должна не только обеспечить зрительное восприятие феномена, но и его последующее осмысление, интерпретацию, преобразование и создание на этой основе индивидуального образа объекта.

Следует также помнить, что лексика усваивается путем многократной тренировки ее в языковых упражнениях. Запоминание лишь формы и значения слов не способствует переносу навыка в речь. Например, при разработке презентации следует руководствоваться необходимостью создания различных ассоциативных связей лексической единицы. Чем больше этих связей, тем прочнее студент запоминает слова и словосочетания и применяет их в различных ситуациях общения. Таким путем реализуется принцип прочности усвоения материала.

Введение технологии визуализации в процесс обучения должно быть разумным. Иллюстративный материал следует сочетать с другими технологиями для успешного усвоения знаний на всех уровнях обучения.

Важно также подчеркнуть, что нельзя выстраивать занятие, основываясь только на визуализации. Визуализация является дополнительным средством обучения, она призвана помочь в усвоении темы, быть опорой. Таким образом, определив место использования визуализации в процессе формирования речевого лексического навыка, можно сделать вывод о том, что представленная технология играет определенную роль в формировании данного навыка.

О. В. Ковальчук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современной лингводидактике широко используется термин *компетенция*, а именно присущая человеку способность к выполнению определенной деятельности, круг вопросов, в которых личность обладает познанием,

опытом. Существует целый ряд различных компетенций, однако именно формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения иностранному языку.

Коммуникативная компетенция предполагает способность осуществлять коммуникативную деятельность средствами изучаемого языка согласно целям и ситуации общения в той или иной сфере деятельности. В ней заключается комплекс умений, которые позволяют участвовать в общении в его продуктивных и рецептивных видах.

Развитие сети Интернет послужило значительным стимулом распространения телекоммуникационных технологий, в том числе в образовании. В научной литературе появился новый термин – *интернет-проекты*, под которым понимают совместную учебно-познавательную, поисковую, исследовательскую, творческую деятельность обучающихся, направленную на решение обозначенной проблемы и достижение конечного результата, организованную на основе интернет-технологий.

К ключевым положениям реализации интернет-проектов относятся следующие:

- интернет-проекты направлены на решение обозначенной проблемы и достижение конечного результата деятельности;
- взаимодействие между участниками и создание конечного продукта осуществляется посредством интернет-технологий;
- они могут быть индивидуальными, парными, групповыми;
- в ходе участия в проекте обучающиеся овладевают новыми знаниями и развивают новые умения в процессе достижения поставленной цели;
- в ходе проекта обучающиеся вовлечены в поисковую, исследовательскую и творческую деятельность;
- иностранный язык служит не целью обучения, а средством общения между участниками и средством передачи информации;
- реализация интернет-проектов происходит во внеаудиторное время.

Одним из таких проектов, который может активно использоваться на занятиях по иностранному языку с учащимися любого уровня, является международный интернет-проект «Посткроссинг».

Проект «Посткроссинг» был создан в 2005 г. для тех людей, которые любят получать и отправлять почту. Его цель – объединить людей всего мира с помощью открыток. Идея проста: за каждую отправленную открытку участник проекта получает открытку от случайного посткроссера. В основе принципа обмена открытками лежит единая база всех участников проекта, а также механизм выдачи адресов, направленный на то, чтобы разница между отправленными и полученными открытками у каждого участника была минимальной.

Как это работает? Участник запрашивает у системы случайный адрес другого участника и посылает ему открытку; когда открытка достигает адресата, тот регистрирует ее в системе при помощи идентификационного кода, который должен был указать отправитель; после того, как хотя бы одна от-

крытка участника была зарегистрирована, его адрес выдается случайным образом на запрос другого участника. Также участники имеют возможность находить людей со схожими интересами и налаживать переписку, обмениваясь не только открытками, но и письмами, марками, монетами и другими вещами, представляющими ценность для коллекционеров.

Чтобы стать участником проекта, необходимо зарегистрироваться на сайте poscrossing.com и создать свой профиль, где на английском языке можно рассказать о себе, своих хобби, целях и мечтах. Здесь же есть возможность поделиться своими предпочтениями в открытках, а также отметить темы для обсуждения, которые вам интересны. Именно основываясь на предоставленной вами информации, другие участники проекта будут подбирать и оформлять для вас открытки.

Таким образом, посткроссинг предоставляет возможность общаться с людьми из разных стран; путешествовать по миру, не выходя из дома; знакомиться с культурой других стран; помогает улучшить знание географии; дает шанс находить друзей по переписке. Но основная ценность данного интернет-проекта для преподавателей английского языка – это, безусловно, неограниченные возможности его использования на занятиях для развития и совершенствования лексических и грамматических навыков и умений, для обучения разным видам чтения, письменной речи, для формирования различных компетенций, включая коммуникативную.

Как же можно использовать данный проект на занятиях по английскому языку?

Первый вариант предполагает продолжительное участие в проекте самого преподавателя и использование полученных им открыток в качестве учебного материала. Открытки тщательно отбираются в соответствии с содержанием занятий. Отлично подойдут те, которые посвящены таким темам, как:

- памятники архитектуры стран изучаемого языка;
- природа (флора, фауна, пейзажи);
- еда и напитки, характерные для той или иной страны;
- народные костюмы;
- обряды и традиции;
- известные люди: поэты и писатели, исторические деятели, актеры,

музыканты;

- символы стран изучаемого языка;
- искусство.

Не только сама открытка, но и ее содержимое часто бывает очень познавательным. Участники проекта пишут о своей стране, ее достопримечательностях и характерных особенностях, популярных хобби и видах спорта. Посткроссеры любят делиться впечатлениями о прочитанных книгах и просмотренных фильмах, обсуждать политические и социальные проблемы, волнующие общество.

Данный вариант использования открыток подразумевает задания следующего характера:

- выпишите из текста открыток формулы приветствия и прощания, сравните британские и американские варианты;
- найдите в тексте открыток, чем занимаются их авторы в свободное время, сравните хобби пенсионеров, людей среднего возраста и молодежи, найдите сходства и различия;
- сложите разрезанные открытки и выпишите из текстов упомянутые в них блюда национальной кухни, расскажите о традиционной белорусской еде;
- проведите воображаемую экскурсию для туристов по достопримечательностям, которые изображены на открытках, с использованием предоставленной на них информации и др.

При отборе открыток нужно учитывать, что не все они написаны носителями английского языка, соответственно, многие могут содержать различного рода ошибки. Но даже такие открытки вполне могут быть полезными для развития, например, лексических и грамматических навыков, если предложить учащимся найти и исправить допущенные авторами ошибки.

Подобные задания могут выполняться как индивидуально, так и в парах и группах. Использование такого рода аутентичного материала не только способствует достижению поставленных на уроке целей, но и, безусловно, вносит разнообразие в ход занятия, значительно повышает мотивацию учащихся, ведь куда интереснее работать с открыткой, которую собственноручно написал человек из другой страны, чем с обычным текстом из учебного пособия.

При втором варианте использования интернет-проекта «Посткроссинг» на занятиях по иностранному языку учащиеся сами становятся участниками проекта.

Участие в проекте способствует интенсивному развитию языковых и речевых компетенций и осуществляется в несколько этапов: регистрация на сайте проекта <http://www.postcrossing.com>, знакомство с профайлами адресатов, выбор и отправление, получение и регистрация открыток.

В качестве дополнительного творческого задания через несколько месяцев после начала участия студентов в проекте можно провести круглый стол по его результатам: учащиеся подготовят сообщения о самых интересных открытках и их авторах, принесут и продемонстрируют друг другу свои коллекции, расскажут об их тематике.

С. И. Ковальчук

АННОТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД КАК НОВОЕ ТРЕБОВАНИЕ К ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация – это предельно сжатая характеристика материала, заключающаяся в информации о затронутых в источнике вопросах. Различают следующие виды аннотаций: 1) библиографические, или описательные; 2) рефе-

ративные. В библиографической аннотации указываются лишь выходные данные текста и тематические рубрики, к которым относится его содержание, а также назначение первоисточника. Реферативная аннотация указывает, что именно содержится в аннотируемом материале, т.е. информация в ней излагается в связной, хотя и в предельно сжатой и обобщенной форме. Реферативные и описательные аннотации входят составными частями в обзорные рефераты, охватывающие огромный материал по какой-либо теме.

Аннотированный перевод – это вид научно-технического перевода, заключающийся в составлении аннотации оригинала на другом языке. Для того, чтобы сделать аннотированный перевод, необходимо прочитать книгу или статью, составить план, затем сформулировать основные положения, перечислить основные вопросы. Стиль аннотированного перевода книги или статьи отличается свободным переводом, т.е. дается главная характеристика оригинала. Содержание оригинала излагается в виде перечня основных вопросов иногда с краткой оценкой. Такой перевод дает читателю представление о характере оригинала, о его строении и должен соответствовать определенным требованиям:

- отражать наиболее важные моменты первоисточника;
- быть научно грамотным и не отражать субъективных взглядов автора;
- быть написанным точным и простым, не содержащим сложных синтаксических конструкций языком;
- содержать неопределенно-личные и страдательно-возвратные конструкции;
- терминология, сокращения, используемые переводчиком-референтом, должны соответствовать нормам, принятым в конкретной области знания.

Вид и объем аннотированного перевода зависят от значимости аннотируемого материала и его особенностей, а также от целевого назначения аннотации.

Для структуры аннотированного перевода характерны следующие составные части.

1. Вводная часть, включающая название работы (оригинала) на русском языке, фамилию и имя автора, название статьи на языке оригинала, название журнала или книги, место издания и издательство на иностранном языке, а также год, месяц, номер периодического издания, страницы.

2. Описательная часть, называющая тему и содержащая перечень основных положений оригинала или предельно сжатую характеристику материала.

3. Заключительная часть, подытоживающая содержание оригинала и дающая ссылки на количество иллюстраций и библиографию.

На практике бывает сложно провести грань между рефератом и аннотацией, хотя теоретически они четко разграничены: в рефератах должна содержаться собственно информация, а в аннотациях – информация об информации,

т.е. метаинформация. Неразличение рефератов и аннотаций при формировании вторичных потоков снижает уровень информативности этих потоков, а соответственно, и качество информированного обслуживания.

Переводчики, постоянно работающие с материалом на нескольких языках, обязаны владеть специальными компетенциями (академическими, научными и профессиональными), которые сделают их работу эффективной и востребованной. Во всех странах широко распространена практика опубликования научных, технических и общественно-политических статей в журналах, тематических сборниках, на специализированных сайтах на одном языке с реферативным изложением их основного содержания в начале или конце текста на другом языке. При формировании навыков и развитии умений реферирования и аннотирования специальных текстов в разных отраслях знаний, науки и техники, необходимо изучить теоретические основы реферирования и аннотирования, классификацию видов реферирования и аннотирования и требования к указанному виду деятельности переводчика.

И. В. Круковская

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Образовательные онлайн-сервисы в обучении иностранным языкам являются актуальным и эффективным инструментом, который позволяет преподавателям и самим студентам открыть новые возможности в обучении и совершенствовать образовательный процесс. В условиях лингвистического вуза использование данных программ приобретает особую актуальность в связи с переходом обучения в удаленный режим.

Под *онлайн-сервисами* понимают программное обеспечение, предоставляющее доступ к данным и программам в режиме онлайн.

Следует отметить, что обучение иностранному языку с использованием онлайн-сервисов отличается рядом преимуществ:

- обеспечивает стабильную мотивацию к изучению иностранного языка;
- представляет материал в различных формах (текстовая информация, видео ролики и аудиозаписи);
- способствует индивидуализации обучения;
- предоставляет возможность самообучения и самоконтроля в виде ключей, подсказок, инструкций;
- создает условия для объективного контроля, оценки и коррекции результатов со стороны преподавателя;

Выделим следующие виды онлайн-сервисов, которые могут эффективно использоваться для изучения иностранных языков студентами-лингвистами: Тренировочные программы.

Данные программы ориентированы на формирование фонетических и лексических навыков, овладение грамматическими формами и отдельными речевыми образцами. К таким ресурсам относятся программы по обучению чтению, письму и другим видам речевой деятельности.

К тренировочным программам для формирования лексических навыков можно отнести тренажер **Quizlet**. При работе с модулями системы преподаватель имеет возможность задавать цель обучения, указывая лексические темы. Каждая лексическая единица оформляется в виде электронной карточки, содержащей такие обязательные реквизиты, как начальная форма лексической единицы, ее учебный перевод на русский язык, а также перечень изучаемых лексико-грамматических значений. В карточку могут вноситься необязательные реквизиты: примеры употребления лексической единицы (с переводами), толкование лексической единицы, ассоциативная подсказка, графическая иллюстрация. На основе заданной преподавателем цели обучения специальный алгоритм синтеза упражнений составляет индивидуальные задания для каждого обучаемого. Модель позволяет автоматически определять, какие лексические единицы требуют более частых повторений для их успешного усвоения.

В данной связи следует также упомянуть онлайн-сервис **Learning Apps**, который служит для создания дидактических материалов. Данная система позволяет создавать интерактивные модули по готовым шаблонам, что значительно упрощает работу с данным сервисом. Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря данному сервису, заключается в том, что студенты могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что делает процесс обучения увлекательным.

Онлайн-сервис **Wardwall** представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в интернет: на компьютере, планшете, телефоне или интерактивной доске. Печатные версии можно распечатать и использовать их в качестве самостоятельных учебных заданий. Система позволяет подготовить игровое упражнение, внедрить его на сайт или отправить ссылкой обучающимся. Возможна персонификация через указание фамилии конкретного студента для выполнения определенного задания. Благодаря этому имеется возможность оценить результаты работы отдельного студента.

Тестовые программы

Данный вид программ позволяет осуществлять различные виды контроля. К таким программам можно отнести сервис **Google Forms**, один из облачных сервисов Google, связанный с облаком и таблицами. Программа снабжена системой контроля, например, тест множественного выбора, поиск соответствий, перевод фрагментов и другие. При оформлении заданий система предоставляет возможность использовать изображения и видео. Сервис является кроссплатформенным, использовать его можно на ПК, планшетах и смартфонах, при этом все данные корректно синхронизируются.

QUESTOURnament является одним из плагинов системы электронного обучения Moodle. Данная программа помогает вовлечь учащихся в интеллектуальную викторину, где за определенное время нужно ответить на максимально возможное количество вопросов. По результатам игры, формируется рейтинг участников. Задавать вопросы могут не только преподаватели, но и сами учащиеся – своим сокурсникам.

Плагин Level up помогает визуализировать достижения студентов в процессе обучения. Учащиеся зарабатывают очки, проходя задания и модули, – и сразу видят свое место в рейтинге, что способствует повышению их мотивации.

Учитывая технические возможности онлайн сервисов, стоит отметить, что их использование позволяет существенно повысить эффективность обучения студентов, изучающих иностранные языки. Программы значительно облегчают процесс усвоения и запоминания информации, позволяют формировать и совершенствовать навыки различных видов речевой деятельности, а также существенно дополнить и расширить возможности традиционных методов обучения.

Т. Г. Курц

DESIGNING LEARNING MATERIALS WITH THE FOUR C'S IN MIND

As we approach the end of the first quarter of the 21st century, we become more and more aware of how technology has revolutionized our lives and the way we access knowledge, acquire and share it, which makes us rethink what is taught and how it is taught. Some educators believe that it is better to teach less content, allowing more time and opportunities for skills development. It is often thought that focus on skills is more likely to guarantee intended learning outcomes. While designing the new syllabus for third-year students taking the course of Sociocultural Aspects of Communication, we have tried to redress the balance between the content and the skills taught by reconsidering the materials we offer and the abilities we expect our students to demonstrate after they have completed the course. It is hoped that the new syllabus will be much more in tune with the modern world as regards the subject matter and the four skills we seek to equip our students with – critical thinking, creative thinking, communicating and collaborating, so-called *four C's*.

The materials for the course have been selected with attention to diversity and their potential to engage our learners. It is newspaper articles and short videos that are at the core of the new course book. We have mostly used *The Guardian* and some other British, American or Australian quality papers and magazines. The YouTube videos we have chosen expose students to a number of different accents – British, American, Canadian, with some fragments featuring non-native speakers of English, enabling learners to ‘develop an ear’ for the language. It is expected that our students will enjoy the authenticity the materials display and the cultural

differences they reflect. It should be noted that most of the texts had to be changed to a varying degree due to their length and complexity. Similarly, some of the videos have been cut to suit our needs. However, we have gone to great lengths to ensure that we do not distort the meaning while tailoring the materials. The new syllabus also includes specific information to facilitate the learners' academic success – there is a course outline, course map, wordlists, handy tips for performing various tasks for the duration of the course and in the exam.

The first C we have in mind while working on the new content is critical thinking. By critical thinking we mean students' ability to analyze the learning materials, breaking them down into meaningful parts, noticing how the author develops and gets their message across. Critical thinking also refers to comparing and contrasting things, grouping or classifying things, defining and explaining notions and concepts, evaluating ideas, identifying the causes and effects of some phenomena and offering solutions. In addition, critical thinking implies arguing in favour of or against something by supporting one's opinion, backing it up with evidence and drawing a conclusion. The tasks to develop this in our learners take a variety of formats. They include thinking of suitable headings for the paragraphs in a text, completing mind maps, choosing the best summary, explaining why some sentences are true or false by giving the relevant phrases in the text, giving one's opinion on certain statements after reading or film viewing. There are ranking tasks too. In general, emphasis is put not on regurgitating the facts students read about or come across while watching a film but on training our learners to think critically, to question the truth of some statements, thus making them intelligent readers, selective viewers and thoughtful, precise speakers.

Next come creative thinking skills. The course book includes a number of activities to flex the learner's creative muscle. There are numerous tasks that involve brainstorming. It is often incorporated in the lead in and in pre-reading and pre-viewing activities. However, it is the follow up that is primarily associated with creativity. We encourage students to create things like a *Why Learn to Play Music?* advocacy brochure or a language school flier. They are also invited to design a music tour or a questionnaire, eco posters or placards. Some more creative tasks include writing a story in American English, an acrostic poem about music, a blog post about a music festival, replying to a forum thread by leaving a comment. In brief, the students who take the course have ample opportunity for creative thought.

Finally, there is communicating and collaborating that we have in mind while designing the new learning materials. These 2 C's seem to be entwined, they walk hand in hand. Judging by the instructions which accompany most of the activities in the new course book, it becomes obvious that we prioritize pair work and group work. After all, at a speaking practice class, it is important to ensure that everyone gets to speak. We often have students change seats in our classes, so they become more motivated. It adds freshness to classroom work too. Learners often work in teams, which incentivizes them to learn to manage their time effectively and cooperate, compromise, delegate responsibility, resolve conflicts. An illustration of

how all these are at work is a topic-based project the students are required to prepare at the end of each of 6 broad topics (Languages, Media, Music, Environmental Issues, Social Issues, Youth culture). Not only are the students supposed to use visuals and incorporate the new vocabulary into their presentations, but they are also required to interact with the audience by throwing in an activity for their groupmates. Ultimately, this approach gives students opportunity to improve their interpersonal skills and raises their awareness of the skills that will come in handy when they become teachers themselves.

In conclusion, we are still working on the learning materials and are not in a rush to print the course book. We take our time to proofread and actively make the necessary changes, taking into consideration the students' and teachers' feedback, keeping an eagle eye on other materials that become available, hoping to find an adequate replacement for some content that did not live up to our expectations. The course is starting to take shape and seems to be exciting and challenging enough. It is aimed at developing students' ability to think critically, there is room for creativity, emphasis on communication and collaboration... and of course cultural sensitivity which is vital in the 21st century. A fifth C? It is our fervent hope that the learning journey will mean both hard work and enjoyment to our students, and the learning outcomes will last beyond the duration of the course itself.

В. В. Курьян

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ШКАЛ ОЦЕНКИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Критериальная шкала является одним из наиболее эффективных инструментов оценки успешности формирования речевой компетенции (РК). С ее помощью может быть выстроена определенная градация качества развития речевых умений и сформированности РК. Шкала включает в себя основные и уточняющие критерии, показатели. Критерии и показатели располагаются вертикально (от меньшего к большему баллу) и горизонтально (при описании характеристик РК для каждого балла), что позволяет обеспечить целостную оценку успешности формирования РК, опираясь на десятибалльную систему оценки учебных достижений учащихся.

Разработка шкал осуществляется в соответствии с целями и объектами контроля. Целями контроля выступают проверка и оценка процесса формирования РК и выявление сформированности РК как результата обучения. Объектами контроля процесса формирования РК являются речевые умения: понимать содержание текста чтения/аудирования и определять в нем основную и второстепенную информацию; находить необходимые факты; выражать собственные мнения, аргументировать их, давать оценку событиям и фактам; принимать участие в диалогическом взаимодействии, запрашивать информацию; побуждать собеседника к действию; реагировать на реплики партнера. Объект контроля результата обучения также формируют речевые

умения, однако приоритетом оценки является способность и готовность учащегося решать коммуникативные задачи, опираясь на весь комплекс сформированных умений; способность комбинировать, варьировать речевые умения в процессе речевого общения.

Поскольку объекты контроля дифференцированы для процесса и для результата формирования РК, мы разработали отдельные шкалы оценки речевых умений для процесса формирования РК и шкалу оценки результата обучения. Приведем фрагмент шкалы оценки сформированности РК как результата обучения (Табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Фрагмент шкалы оценки сформированности РК как результата обучения

9	<i>Самостоятельность решения КЗ:</i> КЗ решена полностью; все факты соответствуют коммуникативной задаче; <i>связность:</i> информация выстроена логично; уместно использованы коннекторы; широко используется наглядность, в том числе собственные рисунки, эскизы и т.д.; <i>взаимодействие:</i> учащийся активен в общении, отвечает на все вопросы; имеются единичные неточности при взаимодействии; <i>креативность:</i> логично сочетает содержание учебника со своими примерами и идеями; <i>языковые и речевые средства (ЯРС):</i> разнообразны, имеются единичные ошибки.
10	<i>Самостоятельность решения КЗ:</i> КЗ решена полностью; высказывание насыщено интересными фактами и примерами; <i>связность:</i> информация выстроена логично; уместно использованы коннекторы; широко используется наглядность, в том числе собственные рисунки, эскизы и т.д.; <i>взаимодействие:</i> активен в общении, точно и быстро отвечает на все вопросы; понимает все реплики партнеров; <i>креативность:</i> предлагает новые и интересные идеи; приводит примеры из своей жизни, из жизни школы; <i>ЯРС:</i> демонстрирует очень широкий запас ЯРС, ЯРС употребляются правильно.

Для проверки эффективности шкал в ходе опытной проверки был использован критерий «практичность использования шкал». В ходе опытной проверки учащимся было предложено выполнить контролирующие задания. Например, для контроля сформированности РК как результата обучения было предложено представить проект: „die Homepage meiner Klasse“/«Стартовая страница веб-сайта моего класса». Учащиеся готовили устные выступления с рассказом о домашней странице сайта своего класса, сопровождая их визуальной наглядностью (например, макетом сайта, мультимедийной презентацией с изображением основных тем, разделов сайта и пояснениями к устным выступлениям). Учащиеся представляли проект в малых группах. Условием представления проекта являлась возможность каждого учащегося высказаться о проекте, например о дизайне сайта, о его структуре, об информации, которая в нем будет содержаться, о том, для чего и как он может использоваться учащимися класса.

В свою очередь, учащиеся, которые слушали и оценивали проект выполняли задание: «Послушайте рассказы учащихся, проанализируйте их презентации и дайте ответы на следующие вопросы: 1) Что вы считаете самым важным в проекте; 2) Помогают ли рисунки, слайды мультимедийной презентации понять содержание; 3) Насколько вы считаете рассказ логичным и упорядоченным? 4) Наблюдаются ли в выступлениях неточности?»

Представленные учащимися речевые продукты (монологические или диалогические высказывания, письменные сообщения, записи учащихся) передавались учителям и оценивались с помощью шкал. Учителя изучали предложенные шкалы и независимо друг от друга оценивали речевые продукты учащихся. Далее учителям предлагалось оценить эффективность шкал по критерию «практичность использования». Для этого учителям было предложено заполнить табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Показатели оценки шкал по критерию «практичность использования»

Показатели	Ответ учителя: да/нет
Можете ли с помощью шкалы четко и прозрачно выставлен балл?	
Насколько четко в шкале дифференцированы баллы?	
Является ли шкала удобной в использовании;	
Позволяет ли шкала фиксировать учебные достижения учащихся?	

Анализ результатов эффективности шкал проводился следующим образом: подсчитывались ответы экспертов по каждому показателю, определялся процент учителей, которые оценили практичность использования шкал положительно и отрицательно. С целью получить качественную оценку шкал дополнительно проводился опрос среди учителей.

Большинство экспертов (89,8 %) отметили, что оценочные шкалы соответствуют критерию практичности использования. Шкалы позволяют четко и прозрачно выставлять баллы, ориентироваться в них и фиксировать учебные достижения учащихся. Анализ результатов опроса учителей показал несколько разную оценку необходимости подробного определения показателей для каждого балла. Рядом учителей были положительно охарактеризованы подробный характер и объемность шкалы, что позволяет четко понять требования к речевым продуктам и точнее выставлять баллы. С другой стороны, некоторые учителя высказывали мнение, что увеличение объема шкалы не позволяет учителю в ней быстро ориентироваться. Необходимо отметить, что по мере использования шкал, учителя могли в них лучше ориентироваться и находить соответствующие показатели, фиксировать (подчеркивать, выделять) на шкале показатели, которые характеризовали ответ учащегося.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Как показывает опыт, говорение в монологической форме на немецком языке представляет большую трудность для студентов. Не подлежит сомнению тот факт, что для построения монологического высказывания необходимо определенное время для того, чтобы сосредоточиться на цепочке рассуждения или повествования (обуславливается типом сообщения), вспомнить необходимую информацию для конкретного случая. Помимо этого, следует активизировать умственную работу для согласования итогов прошлого и настоящего мышления в единую систему по распознаванию некоторого содержания, координирующего с задачей вербального действия, тематикой, ситуацией общения. Поэтому обучение студентов монологической речи предполагает широкое использование опор, призванных непосредственно и опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом студентов. Л. И. Лазаркевич, проанализировав различные виды опор, пришла к выводу, о том, что при обучении монологической речи под *опорами* следует понимать «особого рода стимулы, которые обеспечивают: а) общее направление содержания высказывания, б) адекватность высказывания теме, в) логичность построения высказывания, г) количественную достаточность в раскрытии темы». Таким образом, опоры представляют собой последовательность вербальных и невербальных ориентиров, позволяющих студенту выстроить собственное высказывание по предложенной теме.

Выделяются две группы ориентиров: общие и конкретные.

Общим ориентиром в обучении монологической речи является схема вида монологического высказывания (описание, повествование и рассуждение). Использование схемы в обучении видам монологов объясняется следующими положениями. Во-первых, в основе порождения высказываний лежит модель в виде стереотипа или схемы (Пассов Е. И.). 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. В-третьих, схемы помогают обучающимся выявлять существенные признаки изучаемого, осуществлять операции анализа и синтеза.

Эффективной в обучении той или иной форме монолога является логико-речевая схема или другими словами «структурный скелет». Логико-речевая схема определяет последовательность речевых действий, не подсказывая их языковое оформление. Она призвана прогнозировать в большей степени содержание, план высказывания, лексическое наполнение, грамматико-стилистическое оформление.

Приведем пример логико-речевой схемы, используемой в качестве общего ориентира при обучении монологу-описанию по теме «Туризм» в ситуации, где коммуникативная задача предполагает описание гостиницы, в которой студент мечтает остановиться во время своего будущего путешествия. Следует напомнить, что монолог-описание – это способ изложения мыслей, предполагающий характеристику предмета, явления в статическом или динамическом состоянии, который реализуется путем перечисления их качеств, признаков, особенностей.

Ситуация. *In Ihrem Deutschunterricht haben Sie die Aufgabe erhalten, Ihr Traumhotel zu beschreiben. Nach langen Überlegungen melden Sie sich zu Wort.*

Ihre Aufgabe:

Einleitung. *Leiten Sie ein, indem Sie Ihren Traum beschreiben.*

Hauptteil. *Erzählen Sie über Ihr Traumhotel, indem Sie auf folgende Punkte eingehen: Lage, Zimmerausstattung, Unterhaltung, Besonderheiten.*

Schlussteil. *Kommen Sie zu einem Schluss, indem Sie Ihr Traumhotel weiterempfehlen.*

Таким образом, у студента возникнут определенные ассоциации, которые будут направлены в нужное русло установками речевых действий, что обеспечит ключевую характеристику монолога-описания – целенаправленность, в большей степени, определяющей все остальные его характеристики: непрерывный характер, логичность, смысловую законченность и др.

Конкретные ориентиры включают вербальные средства, а именно: речевые образцы. Так, например, для выражения описания гостиницы, в которой студент мечтает остановиться во время своего предстоящего путешествия, можно предложить следующие **речевые образцы**:

Einleitung. *Ich möchte.../ hätte gern... / würde ... unterkommen*

Hauptteil. *... befindet sich / liegt / ist gelegen. Es verfügt über ... / ... stehen zur Verfügung. ... hat... / ... bietet ... an. Das Zimmer ist mit eingerichtet / ausgestattet / möbliert. Die Küche / die Verpflegung ist ... / zeichnet sich ... aus. Der Service / die Bedienung ist*

Schlussteil. *Ich empfehle / rate*

В обучении монологу-описанию с использованием опор можно выделить три этапа: ориентировочно-подготовительный, тренировки и применения.

Задачей ориентировочно-подготовительного этапа является ознакомление студентов со спецификой монолога-описание и его логико-речевыми особенностями. Правильная организация ознакомления с данным видом монолога требует, прежде всего, сообщения сведений об объекте усвоения и раскрытия сущности ключевых понятий. Поэтому после предъявления образца монолога-описание в целях общего ознакомления с ним обязательна небольшая вступительная беседа, в ходе которой студенты знакомятся со спецификой данного вида монолога, его логико-речевой структурой с предъявлением схемы. Анализируя схему, студенты должны осознать последова-

тельность речевых действий. Далее следует работа по определению функций каждого логического элемента и по наполнению схемы речевыми образцами из текста монолога.

На этапе тренировки проводится обучение монологу-описанию с опорой (в т. ч. частичной) на общие и конкретные ориентиры. Обучающимся предлагаются упражнения на тренировку речевых действий: характеристики, пояснения, уточнения, дополнения, сравнения и т.д. путем активизации речевых образцов в соответствии с логико-речевой структурой монолога-описания. Целесообразно предложить целый список готовых речевых образцов. Студенты 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 логико-речевой схемы и речевых образцов. Оно осуществляется постепенно – путем объединения нескольких блоков. При этом студенты 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 студенты сначала со схемой и речевыми образцами, а затем без схемы, но с речевыми образцами воспроизводят различные монологи данного вида. Причем обучающимся следует показать, что при изменении ситуации, изменяется и тактика общения. Постепенное снятие опор способствует повышению самостоятельности студентов в иноязычной речевой деятельности.

Этап применения имеет своей целью обучение монологу-описанию без предъявления логико-речевой схемы и конкретных ориентиров, т.е. без фиксации произвольного внимания на структурных компонентах. Данный этап соответствует реальному общению и предполагает самостоятельную деятельность студентов по реализации коммуникативного намерения.

Следует отметить, что логико-речевая схема предоставляет возможность студентам не только выстраивать свое высказывание по заданным параметрам, но и открывают простор для творчества и интерпретации ситуации в зависимости от языкового уровня студента, а также от уровня его общего развития и подготовки.

Е. Н. Лисовская

ГОВОРЕНИЕ И ГРАММАТИКА

В немецком языке вряд ли найдется другой аспект, так часто вызывающий дискуссии и представляющий такое количество трудностей при его изучении, как грамматика. Эти сложности обуславливаются структурой предло-

жения. К сложной структуре предложения присоединяются склонение имен существительных и прилагательных, категория рода, сослагательное наклонение. Отношение к значимости грамматики, подход к ее обучению, типология упражнений изменялись в рамках подходов к обучению иностранному языку (ИЯ) в целом.

В начале 80-ых гг. основной целью обучения стало умение общаться на ИЯ, а урок стал коммуникативно-ориентированным. Какое значение отводится грамматике при обучении говорению? Нужны ли безупречные знания грамматики, чтобы общаться на ИЯ?

Если проанализировать говорение обучающегося на начальном этапе изучения ИЯ, можно заметить, что знания сохраняются и воспроизводятся в виде предложений-образцов. Рассмотрим, какая взаимосвязь происходит между грамматикой и говорением, сколько грамматических правил и какие именно правила должны учитывать изучающие немецкий язык, чтобы правильно сформулировать предложение: *Im Hof hinter dem Haus spielen fünf Jungen und machen dabei großen Lärm.* Чтобы сформулировать данное предложение необходимо владеть целым рядом правил грамматики для начинающих: порядок слов в предложении, употребление артикля, род и склонение существительных, спряжение глаголов, склонение прилагательных и др. Именно это является проблемой для изучающих немецкий язык. Перед нами стоит задача научить применять правила в речевых ситуациях.

Грамматическая корректность является важной целью в обучении иностранному языку, особенно если речь идет об аспекте письменной речи или об умении, например, вести собеседование при приеме на работу. В повседневной коммуникации такие качества, как беглость речи, ее точность и понятность, имеют наибольшую значимость по сравнению с грамматической корректностью. Это значит, что задачей является не овладение грамматической системой иностранного языка, всеми формами и конструкциями, а развитие умений и навыков грамматически правильной речи. Согласно определению Е. И. Пассова, *грамматический навык* – это способность говорящего мгновенно выбрать модель адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка.

Обучение языку должно обязательно соответствовать факту, что речь является определенной реакцией в определенной ситуации, поэтому ситуативная грамматика должна стать основополагающим принципом обучения иностранному языку не только по соображениям теории языкознания, но и согласно требованиям дидактики.

Использование ситуативности применительно к формированию грамматических навыков обеспечивает следующее:

Во-первых, урок формирования грамматических навыков является грамматическим лишь по материалу, по духу он должен быть речевым.

Во-вторых, ситуации не только мотивируют выполнять различные действия, но и способствуют становлению такого качества, как гибкость, т.е. способность навыка «включаться» в новой ситуации, способность функционировать на новом материале.

В-третьих, ситуации позволяют активизировать определённые грамматические структуры, не фокусируя внимания на них, развивают воображение, заставляют обучающихся оформить свою мысль на иностранном языке с использованием определённых грамматических явлений.

Целью ситуативных грамматических упражнений является формирование грамматических навыков и развитие беглой речи. Одним из условий успешности для реализации данных инновационных преобразований является использование коммуникативно-ориентированных методов при обучении грамматике. При коммуникативной методике процесс обучения является моделью процесса коммуникации. При этом коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, индивидуализацию, функциональность и ситуативность обучения. Исходя из этого, можно сказать, что применение данной методики может быть эффективно при обучении грамматическому аспекту языка на основе ситуации, так как грамматику невозможно отрывать от речи.

Рассмотрим некоторые приемы, направленные на развитие беглой речи и формирование грамматических навыков.

1. Визуализация правил.

Как усвоить грамматические правила таким образом, чтобы в момент коммуникации они сами всплывали? Ответ на этот вопрос дает нейропсихология, объясняя деятельность соответствующих центров коры головного мозга. Человек может запомнить больше слов, если он прибегнет к помощи наглядного материала. То же происходит и с усвоением грамматического явления. Если при изучении грамматическое явление подкрепить наглядностью, оно легче воспроизведется в речевой ситуации. При визуализации грамматическое явление запоминается образно. Во время говорения возникает образ, который помогает безошибочно применить грамматическое явление.

Хотя прием визуализации и является важной помощью, он не является гарантией беглого и безошибочного говорения. Это лишь первый шаг на пути перехода от знаний к умению высказываться на ИЯ, которое достигается путем тренировки, автоматизации, применения в речевой ситуации и общения на немецком языке.

2. Упражнения на построение предложений.

Исследования психологов показали, что предложения на родном языке строятся не из отдельных слов, а из словосочетаний и фраз, связанных по смыслу. На занятиях по немецкому языку можно предлагать упражнения, в которых обучающие строят предложение из смысловых структур. Целесообразно такие смысловые единицы закреплять по отдельности, после включать их в распространенное предложение. Упражнение «Erzählmaschine» показывает, как данный прием функционирует. Оно является также хорошим

средством визуализации. Можно применить следующий прием: попросить обучающихся создать «Erzählmaschine» в группах на основе раздаточного материала и попросить продвинуть один из элементов, который подходит по смыслу; составить как можно больше предложений со всеми элементами.

Обучающимся целесообразно предлагать упражнения, в которых нужно дополнить предложения. При этом выражаются мысли, есть возможность высказать свое мнение:

Ich bin gut gelaunt, weil/obwohl

Ich komme nur, wenn

Ich jobbe, damit

3. Упражнения с иллюстрациями.

Грамматические структуры можно тренировать с помощью иллюстраций. С этой целью используют речевые упражнения, направленные на тренировку грамматического феномена.

Для описания картинки нужно использовать не те иллюстрации, что изображены в учебнике. Р. Грэтц в работе «Искусство и грамматика» предлагает прием, который дает волю фантазии и интерпретации. Важной целью является грамматика, но она интегрирована в непринужденную деятельность, направленную на восприятие изображения.

В данном приеме важно использовать самые необычные картинки, которые стимулируют воображение. Когда обучающийся мотивирован высказываться, воспринимается язык, как нечто динамичное.

Е. М. Нестюк, И. В. Трибуль

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Пандемия коронавирусной инфекции и попытка остановить распространение данного заболевания, а именно самоизоляция и социальное дистанцирование, стали причиной для более широкого применения дистанционных технологий и облачных платформ в образовании. Возникла необходимость срочного перехода в онлайн и максимальной адаптации учебного процесса к создавшимся условиям. Мы, конечно же, и раньше применяли информационные технологии в обучении испанскому языку, но весной 2020 г. данные методы превратились в единственно возможное средство обучения. Однако это были платформы для создания тестов или индивидуальных заданий, например, *onlinetestpad*, и нам пришлось использовать уже знакомую платформу (Skype) для новых целей или же осваивать новую (Zoom).

Наша дисциплина «Иностранный язык» имеет целью формирование профессиональной коммуникативной компетенции, для развития которой необходимо организовать коммуникативно-ориентированное обучение, что невозможно без парных и групповых форм работы. Это вызвало некоторые трудности при онлайн обучении.

Прежде всего были определены по две платформы для работы: мессенджер Viber и платформа Skype или же Viber/Zoom, которые, на наш взгляд, являлись самыми оптимальными по следующим причинам:

Во-первых, в мессенджере Viber у нас уже были созданы чаты для каждой группы, и выкладывались задания, именно сюда студенты могли отправлять выполненные домашние работы.

Во-вторых, технические характеристики этих платформ простые и доступные как для студентов, так и для преподавателей. Платформа *Skype* дала возможность работать 80 минут, не прерываясь. На ней есть групповой чат, где можно задать вопрос преподавателю и выяснить возникающие трудности, а также отослать текстовые задания, видео и аудио фрагменты для их выполнения в режиме реального времени. Данная платформа имеет возможность демонстрации экрана и отдельных его окон любым из участников группы без каких-либо дополнительных действий со стороны преподавателя (организатора конференции/звонка).

Zoom – это облачная платформа для проведения видеоконференций, вебинаров, онлайн-встреч и организации дистанционного обучения. Организовать онлайн-лекцию может любой преподаватель, создавший учетную запись. Бесплатная учетная запись позволяет проводить видеоконференцию длительностью 40 минут. Zoom дает возможность преподавателю демонстрировать экран любого гаджета (компьютера, ноутбука или телефона), поэтому не возникает трудностей при показе презентаций, текстовых документов и наглядных пособий организатором конференции, но для демонстрации экрана другими участниками необходимо разрешение организатора. Преимуществом данной платформы является возможность распределять студентов в отдельные комнаты – сессионные залы (мини-конференции), где они общаются только друг с другом, выполняя групповые или индивидуальные задания, остальные при этом их не видят и не слышат. Количество залов устанавливает преподаватель, который может перемещать участников из комнаты в комнату, а также может «ходить» по комнатам и проверять выполнение заданий.

Обе платформы подходят для групповых занятий, к звонку в Skype или видеоконференции в Zoom может подключиться любой, имеющий ссылку, или идентификатор конференции. Занятие можно запланировать заранее, а также сделать повторяющуюся ссылку. Неоспоримое преимущество – это видео и аудио связь с каждым студентом, есть возможность выключать и включать микрофон, что позволяет применять разнообразные методы дистанционной работы с аудиторией. Заметим, что большая часть студентов предпочитает работу с лексическим материалом. Возможно, это связано с тем, что данную форму работы можно отнести к наиболее доступным благодаря возможностям текстового чата.

Следует отметить, что на дистанционном уроке, как и на обычном, всегда остается риск, что что-то пойдет не так. Иногда так и было: отсутствовало Интернет-соединение, у студентов не работали камера или микрофон, их постоянно «выбрасывало» или они не могли подключиться (это чаще проис-

ходило при работе в Zoom, чем в Skype), но онлайн – новый и интересный опыт и для нас, преподавателей, и для студентов. Очевидно, что для адаптации к такой работе требуется больше времени. Необходимо вносить максимальное разнообразие видов деятельности на занятиях, чтобы процесс обучения иностранному языку не был скучной рутинной. При выполнении онлайн-заданий в процессе обучения практике устной и письменной речи по испанскому языку предпочтение отдавалось конкретным и небольшим по объему заданиям. Очевидно, что задания и система оценки результатов работы должны заставить обучающихся думать, побуждать к действиям. Целесообразно, чтобы презентации по практической грамматике были представлены в виде схем и таблиц. Применение творческих заданий в режиме онлайн заметно повышает креативность студентов и формирует атмосферу сотрудничества.

Итак, подведем некоторые итоги дистанционного обучения с использованием платформ Skype и Zoom:

1) отсутствие настоящего живого общения между студентами и преподавателем – значительный минус в процессе обучения, так как невозможно дать объективную оценку полученным знаниям;

2) ряд студентов не готовы к онлайн-урокам по индивидуально-психологическим причинам, а именно: для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, так как результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности студента;

3) очевидно, что для эффективной работы необходимо качественное техническое оборудование, а также бесперебойный доступ к высокоскоростному интернету.

Безусловно, традиционная очная форма проведения занятий остается непоколебимым классическим постулатом, особенно относительно обучения иностранному языку. К сожалению, дистанционное обучение не предполагает создания ситуаций непосредственного контакта, что особенно эффективно при изучении иностранного языка в условиях глобализации, когда необходимо не только хорошее знание языка, но и умение быстро включиться в работу.

При проведении дистанционных занятий следует учитывать такие составляющие компоненты, как технологический, педагогический и организационный. Технологический фактор определяет информационные технологии, используемые для разработки, доставки и поддержки учебного процесса. Набор методов и приемов, которые применяются в ходе процесса обучения, формирует педагогическую составляющую. Третий фактор, организационный, характеризует специфику организационной структуры образовательного учреждения. Такое обучение не может полностью заменить традиционное обучение, но в условиях опасности распространения коронавирусной инфекции явилось единственным выходом из создавшегося положения.

Пандемия коронавирусной инфекции стала мощным вызовом для высшего образования во всем мире, потребовав максимальной адаптации учеб-

ного процесса к создавшимся условиям. Таким образом, опыт нашей работы показывает, что метод дистанционного обучения с комбинированием нескольких технологий и платформ также является результативным. Вернувшись в привычное русло, т.е. к работе в аудитории, нам уже трудно будет отказаться от дистанционных технологий. Мы будем стараться их использовать и совершенствовать задания для работы с ними.

А. П. Палявік

ДЫЯЛОГ КУЛЬТУР І КАМПЕТЭНТНАСНЫ ПАДЫХОД

Функцыі мовы, вядома, не абмяжоўваюцца перадачай ведаў пры міжасабовых зносінах. Мова – гэта таксама камунікацыя асобы з культурнай спадчынай. За словамі, іх спалучэннямі стаяць калектыўны вопыт суполкі, светапогляд, менталітэт. Мова праходзіць доўгі і складаны працэс станаўлення, які можна параўнаць з навукова-даследчай, творчай і вынаходніцкай дзейнасцю. Перад тым, як слова з’явіцца ў мове, трэба заўважыць з’яву або прадмет, які яно азначае, вывучыць яго ўласцівасці, зразумець каштоўнасць, пераканаць астатніх у слушнасці сваіх высноў і адпаведнасці крытэрыям навізны, зручнасці выкарыстання, практычнай значнасці.

Шырока вядомы прыклад з даследавання І. Крупніка, які ў мове эскімоўскіх плямёнаў Аляскі выявіў каля 70 слоў, якія азначаюць розныя станы марскога лёду. Выкарыстанне гэтых тэрмінаў сведчыць пра іх неабходнасць для вырашэння пытанняў, ад якіх, верагодна, у тых умовах навакольнага асяроддзя будзе залежыць, напрыклад, поспех гаспадарчай дзейнасці або нават жыццё.

Асоба актыўна аналізуе тую частку рэчаіснасці, якая мае для яе значэнне, прымае, капіруе або трансфармуе сэнсы, прапанаваныя культурай. Пры гэтым, актуалізаваным з’яўляецца толькі невялікі аб’ём «распрацовак». Астатняя частка знаходзіцца ў пасіўным валоданні або невядома. Разам з тым, паколькі як культура, так і мова ўяўляюць сабой сістэму, у выпадку ўзнікнення патрэбы ёсць вялікая верагоднасць таго, што будзе намацаны («дабудаваны») варыянт, які ўжо існаваў у гэтай сістэме або з’яўляецца лагічным для яе. Гэта нагадвае архетыпы (старажытныя мадэлі паводзін), якія К. Г. Юнг параўноўваў з высахлымі русламі рэк, яны незаўважныя і незапатрабаваныя, калі няма дажджу або вады. Але калі здараецца павадка, вада цячэ пераважна па старому русле. Мы не назіраем штодзённа «абуджэнне архітыпаў», але з мадэлямі, якія сфармаваліся ў культуры і адлюстраваліся ў мове, сутыкаемся пастаянна. Пэўныя, не запатрабаваныя доўгі час мадэлі могуць быць узяты з культурнай скарбніцы. Іх выкарыстанне можа быць слушным або не, у залежнасці ад абставінаў, але важна памятаць, што тая культура, якая дае «няправільныя», «разбураючыя» адказы, хутчэй за ўсё

знікне ці прыйдзе ў заняпад. Калі культура (і мова) захаваліся, гэта сведчыць пра яе патэнцыял і жыццяздольнасць.

Разам з тым, жыццяздольнасць культуры, мовы і суполкі напрамую залежыць не толькі ад валодання культурай, але і ад здольнасці суб'екта выкарыстоўваць напрацоўкі, якія маюцца, каб даваць паспяховыя адказы выклікам часу. Адпаведна, суб'ект культуры, які цураецца сваёй культуры, відавочна не разумее яе значэння для свайго паспяховага развіцця ў стратэгічным плане. Ілюзіяй з'яўляецца тое, што такі суб'ект зможа зрабіць карысны ўнёсак у іншую культуру. І наадварот, той суб'ект, які разумее каштоўнасць культуры, зможа адпаведным чынам паставіцца да яе, знайсці паралелі, узбагаціць, удасканаліць, убачыць перспектыўныя накірункі як сваёй роднай, так і іншай культуры.

Вельмі станоўчым і карысным, на наш погляд, з'яўляецца тое, што ў дакументах, якія рэгламентуюць працэс атрымання сярэдняй адукацыі, падкрэсліваецца значнасць дыялогу культур.

Стандарт агульнай сярэдняй адукацыі (2018) прадугледжвае выкарыстанне культуралагічнага падыходу, згодна якому забяспечваецца вядучая роля сацыякультурнага кантэксту развіцця вучня, устаноўкі на дыялог культур, вывучэння традыцый і каштоўнасцей, самабытнасці нацыянальнай культуры ў кантэксце сусветнай.

Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Замежная мова (англійская, нямецкая, французская, іспанская, кітайская)» для 11 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі (базавы і павышаны ўзроўні, 2017) сярод задач прадмета называе «сацыякультурнае развіццё асобы, арыентаванае на ўспрыманне «іншага» ў яго непадобнасці праз пазнанне каштоўнасцей новай культуры ў дыялогу з роднай; супастаўленне вывучаемай мовы з роднай і культуры гэтай мовы з нацыянальнай; фарміраванне ўменняў прадстаўляць сваю краіну і культуру ва ўмовах іншамоўных міжкультурных зносін».

Сярод важнейшых прынцыпаў ажыццяўлення адукацыйнага працэсу называюцца:

- забеспячэнне разумення культуры і ладу жыцця іншага народа і гатоўнасці «ўспрымаць іншага ў яго непадобнасці» і ўсведамлення навучэнцамі прыналежнасці да роднай культуры;
- арыентацыя працэсу навучання на забеспячэнне дыялогу культур на аснове ўсебаковага ўліку узаемасувязяў мовы – мыслення – культуры.

Разам з тым, на наш погляд, сярод камунікатыўных задач, якія ставяцца, напрыклад, для вучняў 11 класа адмысловыя ўменні, звязаныя з дыялогам культур, не акцэнтуюцца. Камунікатыўныя задачы па тэмах, якія праходзяцца, ставяцца ў большасці наступным чынам:

вучань павінен умець:

- выказаць меркаванне аб ...,
- апісаць ... у Рэспубліцы Беларусь і краіне вывучаемай мовы,
- расказаць пра ... ў Рэспубліцы Беларусь,
- распытаць пра ...,

- даказаць важнасць ...,
- абмеркаваць мадэль / шлях стварэння ...,
- абгрунтаваць свой ...,
- параўнаць асаблівасці ...,
- абмяняцца думкамі аб ...,
- параіць ...,
- прапанаваць ...,
- прадставіць

Прыведзеныя камунікатыўныя задачы па тэмах з праграмы, безумоўна, закладаюць падмурак для магчымасці дыялогу культур. Напыхлад, параўнанне з «іншым», прадстаўленне замежнаму партнёру пэўных беларускіх з'яў. Але адсутнасць адмысловага акцэнтавання памяншае значэнне гэтага складніка міжкультурнай кампетэнцыі, асабліва ўлічваючы тое, што самі настаўнікі замежнай мовы могуць мець хібы ў сацыякультурных уяўленнях пра сваю краіну. Прымяненне кампетэнтнаснага падыходу дазволіць лепш разумець мэты, выбіраць эфектыўныя формы пры стварэнні ўмоў для дыялогу культур.

Згодна меркаванню стваральніка канцэпцыі дыялогу культур У. С. Біблера, падчас дыялогі культуры, ад старажытных да сучасных, не ставяцца адна за другой на лесвіцы прагрэсу і не здымаюць у сябе дасягненні папярэдніх культур, але існуюць адначасова ў надзённым дыялогу.

На нашу думку, на аснове гэтага разумення дыялогу культур можна вылучыць шэраг кампетэнцый, а для іх фарміравання распрацаваць адпаведныя віды заданняў (формы) да існуючага зместу, калі не трэба дадаткова падбіраць неабходны змест. Лічым, што варта звярнуць больш увагі на фарміраванне кампетэнцый, звязаных са здольнасцю ажыццяўляць дыялог культур з улікам наступных падыходаў:

- аксіялагічны (каштоўнасны) падыход, звязаны з вывучэннем культуры як сукупнасці каштоўнасцей, якія разумеюцца як ідэалы, да дасягнення якіх імкнецца дадзенае грамадства;

- дзейнасны падыход разумее культуру як творчую чалавечую дзейнасць;

- генетычны падыход прадугледжвае стаўленне да культуры, якое дазваляе зразумець з'яву, што цікавіць з пункту гледжання яе ўзнікнення і развіцця.

- кампаратыўны падыход мае на ўвазе параўнальна-гістарычны аналіз розных культур або напрамкаў культуры ў пэўным часовым інтэрвале.

Звярнуўшыся да гэтых падыходаў, лічым мэтазгодна распрацоўваць кампетэнцыі і адпаведны змест і віды заданняў у наступных накірунках:

- «сутыкненне» культур, сучаснага і мінулага на роўных, не ўзвышаючыся, не прыніжаючы, але шукаючы каштоўнае;

- пастаноўка праблемных пытанняў і пошук адказаў з пункту гледжання прадстаўнікоў розных культур, эпох, сутыкаючы іх, выяўляць рознае і сходнае, станоўчае і адмоўнае;
- поліварыянтнасць (дывергентнасць) магчымасцей, разгляд некалькіх варыянтаў развіцця сітуацыі;
- разгляд духоўнай спадчыны, уключэнне зместу, які паказвае каштоўнасці асобы, народу; рэлігійныя каштоўнасці як важныя складнікі культуры;
- «пагружэнне» ў з’яву, праяўленне эмпатыі, імкненне зразумець матывы іншага; маральнасць і каштоўнасці выступаюць як складнікі, якія дэтэрмінуюць паводзіны і рэакцыі;
- рэфлексія, імкненне дакапацца да каранёў, сутнасці з’явы, здольнасць прасачыць генезіс, выказаць версіі паходжання, скласці розныя прычынна-следчыя сувязі (у тым ліку рэтраспектыўна);
- мадэляванне будучыні на аснове атрыманых ведаў, пастаўленых умоў;
- пазітыўнае бачанне развіцця Беларусі, беларускай культуры; пазітыўнае мадэляванне будучыні Беларусі, «сітуацыі поспеху» для яе, свайго месца ў ёй;
- абуджэнне творчасці праз адмысловыя формы: брэйнстормы, ролевыя гульні, элементы казак, тэатралізацыі і г.д.

Таксама лічым, што ў пералік кампетэнцый настаўнікаў замежных моў варта ўключыць уменне ствараць умовы для ажыццяўлення дыялогу культур, узаемадзеяння роднай і замежнай культуры як роўных, прадстаўляючых каштоўнасць.

М. Г. Пешко

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ КАК ИНОСТРАННОГО

В этом исследовании большое внимание сосредоточено на неологизмах в итальянском языке и, в частности, на проблемах и стратегиях обучения студентов этим лексическим единицам. Обзор литературы также показал, что большинство исследований неологизмов относится к области лингвистики, а не к преподаванию языка, хотя эти две области связаны в ряде аспектов. Таким образом данное исследование представляется междисциплинарным и синтезирующим две области исследования.

Материалом исследования послужили 50 новых лексических единиц, полученных в результате сплошной выборки из современного энциклопедического итальянского словаря Treccani, раздел «Le parole valgono» появившихся в итальянском языке за последние три года. При выборе неологизмов использовались следующие критерии:

- временные рамки 2018–2020 годов;
- социокультурная референтность лексического значения – этот критерий обусловлен тем, что большинство неологизмов, функционирующих в обыденном языке, берут свое начало в социально-политической, научной и культурной сферах человеческой деятельности;
- функционирование в публичном дискурсе и сферах массовой коммуникации.

В рамках исследования был проведен опрос для выяснения, насколько хорошо изучающие итальянский язык могут понимать и определять неологизмы. Целевой аудиторией были 50 первокурсников, второкурсников и третьекурсников МГЛУ по специальностям «Современные иностранные языки (перевод)» и «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)». Им было дано 10 неологизмов без каких-либо контекстуальных подсказок и попросили объяснить, что они означают. Среди данных неологизмов были: *droplet*, *benching*, *blastare*, *tamponare*, *aperizoom*, *lockdown*, *catcalling*, *guarigione*, *spillover*, *anagrafare*. После каждого опроса сравнивалось и обсуждалось фактическое значение каждого неологизма с теми значениями, которые студенты давали в своих ответах. Вторая часть опроса состояла из интервью с 30 студентами (выборка из 10 студентов каждой группы) и была направлена на выявление оценки студентами первого вида деятельности и их отношение к введению неологизмов на языковых занятиях.

Таким образом, только 5 % студентов смогли объяснить 90 % новых слов. Все неологизмы, включенные в опрос, имеют высокую частоту употребления в итальянском публичном дискурсе, большинство из них имеют до 500 тыс. результатов поиска в поисковой системе Google, и неспособность студентов дать их правильное определение объясняет важность включения неологизмов на занятиях итальянского языка. Интервью, проведенные со студентами в рамках второй части опроса, показали, что они положительно оценивают проводимую с ними работу по неологизмам, 98 % респондентов хотели бы, чтобы эта лексическая группа была интегрирована в процесс изучения языка в аудитории.

Результаты исследования показали, что преподавание новых слов наряду с другими лексическими единицами в итальянском языке как иностранном имеет ряд преимуществ: это дает студентам возможность практиковать итальянский язык «здесь и сейчас»; помогает студентам осмыслить новый культурный опыт италоязычного общества и современные тенденции его развития; облегчает изучающим язык соотношение себя с тем, что обсуждается на занятиях; объясняет подлинность материалов, используемых в аудитории; способствует развитию языкового воображения и творческих способностей студентов. Недостатками являются некоторые ограничения использования неологизмов из-за природы нового слова, порой неформального и нестабиль-

ного; а также вопроса, какие новые слова будут оставаться активными в языковой лексике в течение длительного периода времени, а какие быстро выйдут из употребления. Следует выбирать неологизмы, которые используются в языке не менее года, а также те, которые появились в различных регистрах и стилях.

Корпус современного итальянского языка (доступен по адресу <https://accademiadellacrusca.it/>) и газетный национальный корпус (доступен по адресу <https://ricerca.repubblica.it/ricerca/repubblica>) могут быть полезными ресурсами для этих стратегий, поскольку они предоставляют информацию о дате и источнике использования слова.

В ходе исследования были определены следующие стратегии обучения:

- *группировка и обучение неологизмам в соответствии с основными темами* наряду с другими лексическими единицами. Примером может служить обсуждение технологии и ее роли в жизни людей, когда преподаватель может включить в урок такие неологизмы, как *aperizoom* 'иметь аперитив с друзьями или родственниками по платформе Zoom', *blastare* 'негативно высказываться в адрес кого-то особенно в социальных сетях'. Другие группы могут включать такие темы, как «Пресса и СМИ», «социально-политическая ситуация»: *anagrafare* 'процесс введения идентификационных данных о человеке, животном или предмете', *lockdown* 'политика ограничения для людей или сообщества оставаться там, где они есть, из-за определенных рисков для них самих или других, если они могут свободно перемещаться и взаимодействовать'.

- *предоставление содержательных контекстуальных подсказок и справочной информации наряду с неологизмами.* Хотя контекстуальные подсказки не всегда являются надежными предикторами значения слова, они могут оказать студентам дополнительную помощь в понимании значения и использования неологизма. Полезно также предоставить студентам справочную информацию, касающуюся этимологии неологизма или его стилистического употребления.

- *предоставление образа, связанного с неологизмом.* Наше общество и общественная жизнь становятся все более имиджевыми. Эта тенденция визуализации может быть полезной и важной в языковом классе по нескольким причинам: предоставление образов наряду с лексическими единицами разнообразит стиль преподавания, поможет студентам расслабиться и сделать их более восприимчивыми. Во-вторых, поскольку визуализация в языковом классе сочетает в себе функции левого и правого полушарий (язык и воображение), она улучшает понимание учащимися предмета. Наконец, это может способствовать более позитивной групповой динамике и групповым дискуссиям.

- *группировка и обучение неологизмам продвинутых изучающих итальянский язык в соответствии с интралингвистическими факторами:* изучение неологизмов, порожденных принципом языковой экономии, а также стремящихся к большей выразительности языковых средств.

Данное исследование освещает стремление повышения осведомленности преподавателей о важности преподавания и изучения итальянских неологизмов, что впоследствии приведет к повышению коммуникативной компетентности изучающих итальянский язык.

А. П. Пониматко

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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 (УУД) 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.

В целом идеология нового образовательного стандарта направлена на то, чтобы процесс обучения иностранному языку (ИЯ) был ориентирован на саморазвитие и самосовершенствование ученика путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД как обобщенные действия открывают ему «возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» (А. Г. Асмолов).

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.

Не умаляя важности личностных и предметных результатов, хотелось бы обратить внимание на необходимость и актуальность формирования *метапредметной компетенции*, под которой понимается совокупность коммуникативных, регулятивных и познавательных УУД, которые осваиваются

обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применяются ими как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

При этом следует отметить, что коммуникативные УУД, состоящие из умений участвовать в учебном диалоге, дискуссии, адекватно использовать речевые средства в процессе коммуникации и конструктивно взаимодействовать и сотрудничать (договариваться, распределять роли, слушать и слышать и т.д.), очень тесно переплетаются с содержанием предметной компетенции.

Регулятивные УУД, направленные на организацию самим учащимся собственной познавательной и практической деятельности, напрямую зависят от формирования учебно-познавательной компетенции.

Что же касается познавательных УУД, то они нацелены на формирование у учащихся научной картины мира, развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения, развитие репрезентативного, символического логического и творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии.

Познавательные универсальные учебные действия включают в себя общеучебные, знаково-символические, логические действия и действия постановки и решения проблем.

В рамках *общеучебных универсальных действий* наиболее целесообразным на начальной ступени обучения иностранным языкам, на наш взгляд, представляется смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; понимание и адекватная оценка используемых языковых средств и др.

Особую группу познавательных универсальных действий составляют *знаково-символические действия*, которые могут включать:

- использование принятой в УМК символики, несущей различную смысловую нагрузку и обеспечивающей лучшее понимание заданий и лучшую ориентировку в них: символы для обозначения вида развиваемого речевого умения (аудирование, говорение, чтение, письменная речь), формы работы (индивидуально, в парах, в группе), виды деятельности (игровая, проектная), степень сложности выполняемого задания;
- преобразование речевого высказывания в пространственно-графическую модель речевого образца и ее использование для демонстрации трансформаций утвердительного высказывания в вопросительное или отрицательное;
- обобщение грамматических правил с помощью таблиц и схем;
- использование транскрипции для установления фонемно-графемных соответствий в процессе обучения технике чтения, стрелок и цифр, демонстрирующих правильность и последовательность написания элементов букв при обучении технике письма;

- декодирование дорожных знаков, символов погоды, изображений, регламентирующих правила поведения в общественных местах (бассейнах, парках, транспорте), использование карт для поиска сокровищ, картинных диктантов, предполагающих рисование и/или раскрашивание описываемых в тексте объектов;

- чтение текстов, в которых некоторые слова заменены рисунками.

Согласно образовательному стандарту овладение моделированием в период начального образования является основным показателем развития у учащихся *логических универсальных учебных действий*.

Логические УУД при овладении младшими школьниками ИЯ могут быть связаны:

- с анализом грамматических структур или речевых образцов с целью выделения схожих признаков в родном или изучаемом языке;

- с синтезом, то есть составлением целого текста из частей, передачи событий в хронологической последовательности, самостоятельным достраиванием предложений или текстов;

- с выбором оснований и критериев для сравнения и классификации объектов (например, когда ученик выписывает в разные столбики однокоренные слова – существительные, глаголы, прилагательные, наречия, находит лишнее слово из ряда предложенных и объясняет критерий, соотносит предметы и возможные действия с ними и др.);

- с установлением причинно-следственных связей при аудировании и чтении текста;

- с доказательством своей точки зрения;

- с выдвижением гипотез и их обоснованием, когда, например, ориентируясь на заголовок текста, ключевые слова, рисунок, ученики выдвигают предположения, о чем пойдет речь в тексте).

Постановка и решение проблемы предполагает действия по формулированию проблемы творческого и поискового характера и ее самостоятельному решению. Для формирования такого рода действий необходимо использовать:

- проектную деятельность при овладении ИЯ как средством общения (проекты «Моя любимая пора года/герой мультфильма/домашнее животное», «Дом моей мечты» и др.);

- проблемно-поисковые задания (найти различия в рисунках, найти описанный объект из ряда предложенных, найти место в городе);

- проблемно-игровые задания;

- проблемные вопросы;

- загадки, шарады, кроссворды, и др.

Решение познавательных проблем и речевых задач является и целью, и средством овладения младшими школьниками иноязычной речевой деятельностью как новым способом общения.

Таким образом, задача формирования познавательных универсальных учебных действий достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, навыки и умения рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, то есть они формируются, совершенствуются и применяются в тесной связи с активными действиями самих учащихся.

М. В. Потапова

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Стремительный переход от традиционных моделей организации обучения к онлайн-взаимодействию участников образовательного процесса поставил преподавателей вузов перед организационными, техническими, методическими проблемами. В кратчайшие сроки необходимо было освоить не только новые принципы работы, но и адаптировать учебный материал к дистанционному формату и решить, как оценивать его усвоение студентами.

В связи с переходом на онлайн-обучение преподаватель вынужден отходить от привычной передачи информации и прибегать к использованию новых форм и методов обучения с целью удержать внимание студентов, усилить с ними эмоциональный контакт.

Появилась необходимость более динамичной подачи материала, применения определенных типов заданий, чтобы процесс обучения, осложненный техническими и психологическими трудностями, не оказался однообразным и непродуктивным.

Очевидным преимуществом онлайн-занятия является возможность использования мультимедийных технологий. При онлайн-обучении, когда отсутствует живая связь с аудиторией, очень важно мотивировать студентов оставаться на месте по ту сторону экрана и взаимодействовать не только с преподавателем, но и друг с другом. Также необходимо учитывать, что современные студенты лучше воспринимают именно визуальную информацию, поэтому возможность просматривать материал на экране компьютера, телефона или планшета при онлайн-обучении повышает эффективность учебного процесса. Визуальные средства не только минимизируют трудности, связанные с усвоением языкового учебного материала, но и являются мотивацией к изучению иностранных языков.

Применение цифровых технологий позволяет преподавателю передавать информацию самыми различными способами путем сложного переплетения вербального и невербального текста, а также с помощью конкретных наглядных и запоминающихся образов демонстрировать труднообъяснимые абстрактные языковые явления.

К цифровым и мультимедийным ресурсам, которые используются сегодня в лингводидактике, принято относить:

- аутентичные материалы на изучаемом языке (в текстовом, графическом, видео, аудио, игровом форматах);
- электронные словари (интерактивные, толковые, терминологические, справочные и др.);
- прикладные программы (MS Word, MS PowerPoint, веб-браузеры);
- специальные учебные ресурсы для обучения иностранным языкам (электронные учебники и напечатанные задания, интерактивные УМК);
- средства электронной синхронной (мессенджеры, видеоконференции) и асинхронной (электронная почта, учебные группы в социальных сетях) коммуникации;
- учебные интернет-ресурсы (хотлист, вебквест).

Ряд методистов, занимающихся разработкой мультимедийных технологий для занятий по иностранному языку, отмечают следующие мотивы их применения: возможность объяснения с их помощью не только языковых, но и культурных явлений; сохранение в цифровой форме неограниченного количества аутентичной информации; повышение интереса и мотивации к изучению иностранных языков через разнообразные, отличные от традиционных, учебные материалы, а также новые формы, методы и приемы работы на занятиях.

При использовании мультимедиа коренным образом меняется подход к разработке учебных материалов. Студентам необходима как разговорная практика, так и работа с учебными текстами онлайн, аудирование, просмотр видеоматериалов, визуальный анализ терминологии, наличие игрового момента и интерактивности, улучшающих запоминание. Появляется возможность учитывать не только уровень языковой подготовки, но и социологический портрет «цифрового поколения». Можно разрабатывать задания различной степени сложности, принимая во внимание клиповость мышления современных студентов, их креативность, демократизацию общения и способность решать несколько когнитивных задач одновременно.

При системном использовании на занятиях различных цифровых, компьютерных и мультимедийных технологий студенты могут развивать свои межпредметные знания в области языка, снизить языковой барьер.

Более того, с цифровой трансформацией образовательного процесса связывают не только появление новых учебных возможностей и благоприятных условий для совершенствования профессиональных компетенций студентов, но и подготовку специалистов, отличающихся высокой ответственностью за выполненную работу и способностью принимать самостоятельные решения.

В заключение следует отметить, что использование мультимедийных технологий при обучении иностранному языку повышает эффективность современного образования, позволяет усовершенствовать управление обучени-

ем, мотивирует студентов к изучению иностранного языка, так как соответствует их психологическим особенностям и отвечает их профессиональным потребностям.

О. В Прокопюк

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ С ЦЕЛЬЮ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ

Овладение иноязычной профессионально ориентированной лексикой играет значительную роль в становлении способности студента использовать иностранный язык в качестве средства коммуникации в устной и письменной формах. В процессе решения профессиональных задач межличностного и межкультурного взаимодействия лексика является системообразующим элементом.

Вследствие особенностей учебного плана учреждений высшего образования технического профиля студенты овладевают иноязычной профессионально ориентированной лексикой, находясь на начальном этапе становления их профессионального сознания и поликультурной профессиональной языковой личности (ППЯЛ) в целом. Соответственно, на вербальном уровне ППЯЛ еще не сформированы когнитивные образы иноязычных терминов, которыми овладевают студенты, что обуславливает повышение когнитивной нагрузки на их кратковременную память. Когнитивный образ термина является сложным многокомпонентным полимодальным образованием, поскольку объединяет в своей структуре звуковую, графическую и семантическую составляющие. Семантическая составляющая представлена *интегральным значением*, под которым, вслед за И. А. Стерниным, мы понимаем значение слова, которое является упорядоченной структурой, объединяющей все семантические компоненты, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка (Е. А. Маклакова; И. А. Стернин) и регулярно проявляются в различных контекстах употребления данного слова. Интегральное значение слова, в свою очередь, представляет собой единство чувственного и рационального, так как наряду с рациональными (интенционал, импликационал) оно включает и образный компонент (И. А. Стернин, М. Я. Розенфельд и др.). Следовательно, формирование когнитивного образа термина целесообразно осуществлять на основе семиотически гетерогенных текстов, т.е. поликодовых. Под *поликодовым текстом* (ПТ), вслед за В. А. Сенцовой, мы понимаем текст, характеризующийся связностью, цельностью и завершенностью гетерогенных семиотических структур, который основан на взаимодействии вербальных, образных (невербальных) и метаграфематических

компонентов, обладающих прагматическим потенциалом и оказывающих эмоционально-психическое воздействие на обучающегося. В структуру ПТ, предъявляемого студентам для когнитивного анализа с целью овладения терминами определенной предметной области, представляется целесообразным включать информационные блоки, когнитивный анализ которых позволит сформировать все компоненты когнитивных образов терминов, которыми овладевают студенты. К информационным относятся следующие блоки ПТ: вербальный и образный. Вербальные блоки содержат лингвистическую и профессиональную информацию, предъявляемую студентам в визуальной и аудиальной модальностях, что позволяет сформировать звуковую и графическую составляющие когнитивного образа термина, а также рациональные компоненты его интегрального значения. Образный блок позволит сформировать образный компонент интегрального значения термина.

Формирование в языковом сознании студента образного компонента интегрального значения играет важную роль, поскольку значение слова имеет отражательный характер, т.е. отражает характеристики предметов/процессов, которые проявляются в определенных ситуациях профессиональной деятельности специалиста. Образ, по мнению многих исследователей (И. А. Стернин, В. И. Карасик и др.), является основообразующим компонентом, своего рода вектором структурирования рациональной информации, охватываемой интегральным значением термина. Соответственно, формирование образного и рациональных компонентов интегрального значения термина необходимо осуществлять взаимосвязано, что требует особой методической организации вербальных и образных блоков ПТ.

На основании анализа исследований, посвященных изучению сущности интегрального значения (М. В. Никитин, И. А. Стернин, М. Я. Розенфельд), с целью взаимосвязанного формирования образного и рациональных компонентов интегрального значения термина нам представляется целесообразным в образный компонент ПТ включить: 1) статические изображения, отображающие внешние характеристики объектов профессиональной деятельности; 2) динамические схемы, демонстрирующие в развитии внешние характеристики объектов и процессы профессиональной деятельности; 3) интерактивные трехмерные модели объектов, демонстрирующие конструктивные особенности объектов профессиональной деятельности и специфику их функционирования; 4) профессиональные видеообзоры, в видеоряде которых дается оценка характеристикам объекта/процесса профессиональной деятельности. Вербальный блок ПТ должен включать и фрагменты текстов, актуализирующие семантические компоненты, охватываемые рациональными составляющими его интегрального значения. Например, фрагменты профессиональных текстов, описывающих следующие характеристики предмета/процесса профессиональной деятельности: функции, размер или форму;

системы, или механизмы; функции, принципы действия и правила, регулирующие эксплуатацию; признаки возможных неисправностей; причины неисправностей; качественные конструкционные характеристики и т.д.

Кроме того, организация ПТ должна способствовать снижению когнитивной нагрузки на кратковременную память студента в процессе когнитивного анализа данного текста, следовательно, необходимо учесть особенности вербально-визуальных отношений между блоками ПТ. В рамках исследований семиотически гетерогенных текстов (О. В. Пойманова, М. Б. Ворошилова, Е. Е. Анисимова, Е. Д. Сенцова, В. Е. Чернявская), выделяются следующие типы отношений: *параллельной корреляции*, которая характеризуется полным совпадением семантики и прагматического потенциала вербального и образного блоков ПТ (М. Б. Ворошилова); *интегративные*, при которых в интересах совместной передачи профессиональной информации изображение встроено в вербальный текст или вербальный текст дополняет изображение (О. В. Пойманова); *оппозиционные*, при установлении которых содержание, переданное изображением, вступает в противоречивые отношения с вербальной информацией, на основе чего часто возникает комический эффект (О. В. Пойманова).

Рассмотрев выделяемые исследователями вербально-визуальные отношения компонентов ПТ сквозь призму обучения студентов иноязычной профессионально ориентированной лексике, а также основываясь на положениях когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майера и собственном опыте обучения иноязычной лексике, мы считаем, что наибольшим лингводидактическим потенциалом обладают ПТ, характеризующиеся интегративными вербально-визуальными отношениями семиотически гетерогенных блоков. При когнитивном анализе студентами ПТ, в котором реализуется данный тип отношений, снижается когнитивная нагрузка на их кратковременную память, поскольку студентам, находящимся на начальном этапе становления ППЯЛ, не приходится самостоятельно соотносить коррелирующие элементы изображения и вербально представленной информации. Кроме того, восприятие и обработка интегрированной семиотически гетерогенной информации способствует, на наш взгляд, взаимосвязанному формированию образного и рациональных компонентов интегрального значения термина. Примером данного типа вербально-визуальных отношений может служить интерактивный плакат, иллюстрирующий конструктивные особенности предмета профессиональной деятельности, в который с помощью интерактивных меток встроено содержание вербального блока ПТ, т.е. описание данных конструктивных особенностей: названия составляющих компонентов, узлов, систем, механизмов, их принцип работы, материалы изготовления и т.д. В зависимости от того, материальные или нематериальные свойства предмета профессиональной деятельности «отражены» в семантическом

компоненте интегрального значения, актуализируемом в вербальном блоке, ПТ с интегративным вербально-визуальным типом отношений может носить *изобразительно-центрический* (О. В. Пойманова, В. А. Сенцова) или *тексто-центрический* характер (В. А. Сенцова). В изобразительно-центрическом ПТ ведущая роль отводится образному блоку. При этом вербальный блок, описывающий материальные свойства предмета профессиональной деятельности, только поясняет и конкретизирует его (О. В. Пойманова, В. А. Сенцова). В тексто-центрическом ПТ основную роль играет вербальный блок, описывающий нематериальные свойства предмета профессиональной деятельности, а образный блок играет вспомогательную роль, поясняя вербальный.

Таким образом, при организации поликодовых текстов с целью овладения иноязычной лексикой необходимо учитывать вербально-визуальные отношения их семиотически гетерогенных блоков и возможность снизить когнитивную нагрузку на кратковременную память студента.

Е. А. Романовская

КОНКУРС ЭССЕ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ СПОСОБ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе модернизации высшего образования был осуществлен переход от традиционной отметочной системы к альтернативной системе рейтинговой оценки, которая рассматривается не только как система контроля в рамках аттестации, но и как один из способов поддержки психолого-педагогической мотивации студентов на всех этапах обучения.

Необходимость качественного оценивания учебных достижений студентов связана с общей тенденцией в образовательном процессе высшей школы, проявляющейся в переходе от дискретности к непрерывности, от фрагментарности к системности, от жесткости в оценивании к гибкости, от оценки работы к оцениванию личностных достижений, от оценки к самооценке.

Новые тенденции в системе образования нашли свое отражение в альтернативных методах оценивания, к которым относятся: исследовательские проекты, научные эксперименты, устная презентация, дискуссия, творческие работы учащихся и др. Это может быть написание эссе, вклад в Википедию (статьи для онлайн-энциклопедии), аннотирование библиографии, ведение рефлексивного дневника, подготовка и написание статьи по требованиям ВАК, подготовка комментариев к статье, книге, монографии, рецензирование научной статьи и т.д.

В рамках программы практического курса по английскому языку ежегодно на 5 курсе переводческого факультета МГЛУ в конце 10 семестра студенты пишут экзаменационное творческое эссе. Темы сочинений предлагаются на выбор, все они сформулированы в рамках тематики курса: семья в современном обществе, насилие в семье, деньги, терроризм, политика. Процесс написания строго регламентирован, сформулированы четкие требования и критерии оценки. Студенты пишут эссе в аудитории, без доступа к электронным источникам информации. Время ограничено рамками одной пары. Логично предположить, что такие жесткие условия не могут способствовать полету творческой мысли студентов.

В связи с этим родилась идея конкурса эссе на социально-значимую тему. Задачей конкурса было получить адекватную картину сформированности ключевых компетенций студентов, усилить личностно-ориентированный характер письменной работы, предоставить свободу для реализации творческого замысла, активизировать самостоятельную работу студентов. Тема эссе была выбрана путем голосования сотрудниками кафедры, и звучала следующим образом: «Pandemic of the 21st century». Студентам предлагался выбор одного из аспектов темы: reasons and solutions, threat or opportunity, myth or reality. Все сочинения проходили проверку на плагиат.

Общие требования к качеству эссе были отражены в критериях оценки: а) соответствие содержания теме – 1 балл; б) реализация коммуникативной задачи – 4 балла (оригинальность творческого замысла, аргументированное, последовательное и логичное развитие идеи, грамотное применение категорий анализа, способность объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению, широта диапазона используемого информационного пространства: обоснованная интерпретация текстовой информации и т.д); в) организация текста – 3 балла (четкая структура текста, ясность изложения, связность, соответствие жанру); г) языковая составляющая – 2 балла (грамотность, использование разнообразных синтаксических и грамматических структур, идиоматических выражений, соответствие стилю). Максимальное количество баллов, которое студент может получить за работу над эссе – 10.

В конкурсе приняли участие 77 студентов (более 30 % всех студентов 5 курса). Некоторые из представленных работ оказались настолько оригинальными, интересными и творческими, что было сложно выбрать победителей. В итоге конкурсной комиссией было отобрано 4 эссе. Проблематика конкурсных работ оказалась очень разнообразна: от взаимоотношений в семье до вопросов расизма и политкорректности, от востребованности профессии переводчика до процессов глобализации и защиты окружающей среды.

Главным преимуществом конкурса эссе для студентов стала возможность повысить итоговый балл за экзаменационное сочинение, получить больше свободы для самовыражения, комфортные условия и темп выполнения работы, отсутствие психологического давления и связанного с ним

стресса от временных и прочих ограничений, доступ к информации через электронные ресурсы, возможность глубоко и всесторонне проанализировать тему, четко сформулировать идею и аргументированно ее представить. Для преподавателей конкурс стал возможностью повысить личную мотивацию студентов, сделать учебный процесс более личностно-ориентированным, получить ясное представление об уровне сформированности ключевых компетенций студентов, открыть в своих студентах новые стороны и качества личности.

Таким образом, конкурс эссе как альтернативный метод оценки учебных достижений студентов соответствует современной образовательной парадигме и личностно-ориентированному подходу в обучении, учитывающему ценностные ориентации студента и структуру его убеждений, а также обеспечивающему комфортные условия его развития, реализации его природного потенциала.

И. А. Рябцевич

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННУМУ ПЕРЕВОДУ

Приоритетным направлением подготовки переводчиков является компетентностный подход, который в соответствии с образовательным стандартом высшего образования I ступени в РБ предполагает развитие у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций. *Компетенция* определяется в вышеупомянутом документе как совокупность знаний, умений, опыта и личностных качеств, необходимых для решения теоретических и практических задач. Вхождение Республики Беларусь в Европейское пространство высшего образования актуализировало проблему дальнейшего развития компетентностного подхода. В контексте Болонского процесса подчеркивается важность овладения современными универсальными компетенциями (*soft skills*) для мобильности и конкурентноспособности выпускников на рынке труда. С точки зрения коммуникации и сотрудничества наиболее ценными универсальными компетенциями являются следующие: 1) способность работать в команде; 2) принимать решения и решать проблемы; 3) общаться с людьми в организации и вне ее; 4) планировать, организовывать и выделять приоритеты в ходе выполнения профессиональных задач; 5) искать и обрабатывать информацию.

Стратегические ориентиры профессионального образования, направленные на запросы общества и будущих работодателей, касающиеся высокого качества подготовки выпускников вузов, обуславливают необходимость развития *soft skills* при проектировании преподавателем форм взаимодействия со студентами в процессе обучения переводу. Деятельностный характер компетенций определяют технологии их эффективного формирования в кон-

кретной области. Одним из оптимальных решений для вовлечения обучающихся в профессионально-направленную деятельность представляется многоплановая интеграция деловой игры, предполагающая создание имитационной обучающей среды, воспроизводящей ситуации реального профессионального общения.

Предлагаемая деловая игра представляет собой деятельность переводческого бюро, в ходе которой каждый студент принимает непосредственное участие в работе над письменным переводом текстов в минигруппах. Состав и количество участников «переводческого бюро» определяется студентом-координатором проекта самостоятельно, исходя из принципа наиболее рационального пути затрат «бюджета» в 100 баллов. Перед тем, как проект будет сдан преподавателю, который играет роль заказчика, моделируется стандартная процедура:

- отбор координатором команды переводчиков и распределение текста перевода;
- собственно процесс перевода текста в соответствии с ограничением по времени;
- проверка и исправление текста корректором;
- обсуждение координатором, корректором и переводчиком отчета о внесенных правках, сгенерированный с помощью программы TQAuditor;
- утверждение окончательной версии перевода координатором и автоматическая проверка качества перевода с помощью специальных инструментов (Xbench, Verifika и т. п.).

Форма проведения трех первых этапов деловой игры зависит от степени сформированности переводческих компетенций студентов – они могут быть реализованы как в рамках самостоятельной подготовки вне аудитории, так и проводиться непосредственно на занятии по письменному переводу. К преимуществам такой работы можно отнести высокую эффективность, практическую направленность и интерактивный формат. Применение программы TQAuditor в процессе реализации данной модели деловой игры на занятиях по письменному переводу позволяет максимально эффективно организовать оценку качества работы переводчиков и анонимное обсуждение ошибок между переводчиком и корректором. Система обладает большим диагностическим потенциалом: собирает все вносимые данные, определяет степень сформированности профессиональной компетенции у студентов в соответствии с заданными критериями и генерирует подробные отчеты по качеству работы каждого переводчика и корректора. Кроме того, программа позволяет организовать процесс обучения в соответствии с ситуациями, в которых востребованы *soft skills*: при подборе команды для перевода координатором, а также обсуждении ошибок и принятии решения по поводу окончательного варианта перевода.

Таким образом, получаемая посредством TQAuditor аналитика позволяет преподавателю формулировать детальные отзывы и рекомендации студентам-переводчикам, а также разрабатывать систему мотивации на основе ге-

нерируемого программой рейтинга каждого переводчика. К преимуществам реализации данной модели деловой игры на занятиях по письменному переводу можно отнести практическую направленность, интерактивный формат и возможность гибридного подхода к обучению (blended learning), что приобретает особую актуальность в современных условиях.

И. А. Ходасевич

УСЛОВИЯ ПРОТЕКАНИЯ УСТНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Процесс непрерывной технологизации всех сфер человеческой жизнедеятельности способствовал не только переходу мирового сообщества к новым видам коммуникации, но и создал условия для возникновения новых образовательных и педагогических технологий. В настоящее время сетевые, компьютерные и мобильные технологии в языковом образовании являются неотъемлемой частью процесса формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции с целью использования иностранного языка в качестве средства общения в различных сферах профессиональной и общественной деятельности в условиях межкультурной иноязычной коммуникации.

Цифровизация как технический процесс перевода информации с физических носителей на цифровые, способствовала появлению различных видов обучения, базирующихся на цифровых, электронных и информационных технологиях, среди которых выделяют следующие (А. В. Хуторской, 2019): интернет-обучение, мобильное обучение, виртуальное обучение, онлайн-обучение и оффлайн-обучение, распределенное обучение и дистанционное обучение. Под *дистанционным обучением* А. В. Хуторской понимает взаимодействие учителя и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие образовательному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. К признакам дистанционного обучения относятся: физическое разделение преподавателя и обучающихся, обеспечение телекоммуникации между ними, использование образовательных мультимедийных средств и электронных ресурсов, а также продуктивный характер образовательного процесса.

Средства телекоммуникации, используемые в дистанционном обучении, обеспечивают интерактивное взаимодействие преподавателя и обучающихся. При этом обучение может проходить как с одновременным участием преподавателя и обучающихся в образовательном процессе (асинхронно), так

и с одновременным, в реальном времени (синхронно). К формам синхронного обучения в научной литературе относят вебинары, видеоконференции, совместную удаленную работу над документами, чат-консультации и т.д. *Вебинары* представляют собой онлайн-занятия в форме семинара, доклада, презентации или лекции на конкретную тему, организованные с помощью веб-технологий в режиме прямой трансляции. Под *видеоконференцией* понимают сеансы связи, которые организованы между находящимися на расстоянии двумя и более участниками конференции и проводятся с использованием веб-технологий в реальном времени. Еще одной формой синхронного обучения является совместная работа с документами или «виртуальной доской», проводимая в режиме реального времени участниками, находящимися на удалении друг от друга. *Чат-консультации* предполагают взаимодействие в режиме реального времени в виде переписки между преподавателем и обучающимся или группой обучающихся, с использованием мессенджеров или специальных приложений.

Мы полагаем, что ряд характеристик перечисленных выше форм синхронного обучения присущи и *синхронному дистанционному учебному занятию* по иностранному языку, которое проводится в оболочке синхронных интернет-платформ, и которое мы выделяем в качестве единицы организации дистанционного обучения иностранному языку. Во время синхронного дистанционного занятия преподаватель и обучающиеся имеют возможность общаться в режиме реального времени в формате видеоконференции, используя различные виртуальные инструменты для организации устного речевого взаимодействия. Виртуальные инструменты специализированных синхронных интернет-платформ и приложений позволяют: организовать устное речевое взаимодействие обучающихся в сессионных залах; использовать удаленные документы и виртуальные доски, чаты и мессенджеры для организации диалогического или полилогического устного и письменного речевого взаимодействия студентов в процессе совместного решения ими учебных задач на дистанционном учебном занятии по иностранному языку.

Основной целью обучения немецкому языку как второму иностранному является овладение им студентами как средством общения в разных сферах общественной и профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации. В научной литературе *общение* рассматривается как процесс взаимодействия нескольких индивидуальностей, которые, воздействуя друг на друга через обмен действиями, образами, чувствами, информацией, стремятся достичь взаимопонимания и получить в совместной деятельности ожидаемый результат (С. С. Куклина, 2007). В условиях дистанционного учебного занятия возникает проблема организации общения студентов в форме устного речевого взаимодействия с учетом особых условий синхронной компьютерно-опосредованной коммуникации, к которым относятся: исключительно цифровое представление визуальной информации; отсутствие непосред-

ственного зрительного контакта; наличие дополнительного виртуального учебного пространства, влияющего на характер коммуникации участников взаимодействия.

Так, исключительно цифровое представление визуальной информации лишает обучающихся возможности физического тактильного контакта с учебным материалом и может негативно сказываться на процессе овладения студентами иностранным языком. В свою очередь, аудиовизуальное представление информации определяет полимодальное восприятие студентами вербальных стимулов, где визуальный канал восприятия является доминирующим (Е. Д. Некрасова, 2015), что требует учета психологических аспектов взаимодействия обучающихся с подобным контентом.

К особым условиям синхронной компьютерно-опосредованной коммуникации, определяющим особенности организации устного речевого взаимодействия обучающихся в рамках дистанционного учебного занятия по второму иностранному языку, относится также отсутствие непосредственного зрительного контакта. Поскольку сигналом для начала устного речевого взаимодействия служит зрительный контакт с потенциальным собеседником, его отсутствие на синхронном дистанционном учебном занятии усложняет организацию устного речевого взаимодействия. Это вызвано прежде всего тем, что невозможно установить одновременный зрительный контакт со всеми собеседниками. Кроме того, видеосвязь не передает микромимику, видимую и интерпретируемую собеседниками в ситуации реального физического общения, что усложняет адекватную интерпретацию посылаемых коммуникативных сигналов. Как следствие, в компьютерно-опосредованной коммуникации обедняется эмоциональный фон общения, что может негативно сказываться на мотивации обучающихся к осуществлению устного речевого взаимодействия в условиях дистанционного учебного занятия и требовать от преподавателя дополнительных усилий по его организации.

Необходимо упомянуть, что в отличие от реального физического пространства общения, общего для всех участников взаимодействия, виртуальное пространство общения (Ю. Е. Прохоров, 2017) представляет собой нечто большее, чем сумма пространств, захватываемых видеокамерой. Физическое пространство помещения, где находится обучающийся, представляет собой дополнительное учебное пространство, не отображаемое на видео, но влияющее на характер коммуникации участников устного речевого взаимодействия. Речевые или неречевые действия, осуществляемые обучающимся в дополнительном пространстве, не видны онлайн-собеседнику и не могут им интерпретироваться, что может привести к сбоям коммуникации и выразиться в смене тональности высказываний, отвлечении внимания от собеседника, излишней или несоответствующей теме общения жестикологии. Средства невербальной коммуникации, не соответствующие ситуации общения, оказывают негативное влияние на характер протекания устного речевого взаимодействия, создавая дополнительную когнитивную нагрузку на обучающихся в процессе совместного решения ими коммуникативных задач.

Таким образом, дистанционное учебное занятие протекает в особых условиях: компьютерно-опосредованное речевое и неречевое взаимодействие; исключительно цифровое представление визуальной информации и учебного материала; наличие дополнительного виртуального учебного пространства. Рассматриваемые условия устного речевого взаимодействия требуют создания особых моделей организации дистанционного учебного занятия по второму иностранному языку и методической организации цифрового учебного материала, поиска способов организации дистанционного устного речевого взаимодействия студентов на изучаемом иностранном языке.

Е. П. Хорсун

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Образовательные системы по всему миру претерпевают изменения в связи с потребностью перехода на онлайн-обучение. Целью является развитие компетенций, востребованных в двадцать первом веке, таких как коллаборация, критическое мышление, автономия, способность адаптироваться. Для онлайн-обучения используются видеоконференции и различные приложения для изучения языка. При обучении необходимо учитывать потребность и мотивацию целевой аудитории. Человек не будет учиться в личное время, если у него нет высокой осознанной мотивации. Нашей целевой аудиторией являются студенты иностранного отделения.

Факторами, которые положительно влияют на мотивацию обучающихся, являются энтузиазм преподавателя, релевантность тематик курса, приведение простых и понятных данной культуре примеров, активное участие студентов на занятии, использование мультимедийных ресурсов для поддержания интереса, адаптация материала, учитывая уровень знаний студентов.

Чтобы мотивировать студентов, необходимо удерживать их внимание, что намного легче сделать в аудитории, чем дистанционно. Невербальная коммуникация является важным фактором в обучении, она невозможна в формате онлайн-занятий, так как студенты не включают камеру, управляют автомобилем во время занятия или занимаются своими делами.

Мотивация – это побуждение человека к совершению осознанных действий, способность активно участвовать в процессе достижения поставленной цели. Мотивацию можно разделить на два вида: внешняя и внутренняя, которая изнутри подталкивает человека к развитию и новым знаниям. Большинство студентов иностранного отделения обладают внешней мотивацией. Преподаватели пытаются убедить человека, что ему необходимо чему-то научиться. Убеждения могут быть разными – как позитивного контекста (по-

лучение чего-то желаемого), так и негативного (страх быть исключенным, страх повторения курса). Страх потери и возможные риски являются самым сильным мотиватором. Студент боится повторить курс, так как его родители финансово обязуются содержать его и оплачивать дополнительный год обучения.

Для развития внутренней мотивации могут использоваться игровые моменты. Примерами являются электронные бэйджи и медали при успешном усвоении темы, написании теста на высокую отметку. Игры вовлекают людей и помогают удерживать их внимание. Использование мультимедийных ресурсов вызывает любопытство и делает контент интерактивнее. Студент мотивируется не самими ресурсами, его мотивируют реальные знания, полезное содержание, перспективы трудоустройства, результат, минимум затрат на поиск необходимой информации. Релевантность тематик курса помогает студенту осознать, что знания, которые ему предлагают, пригодятся в режиме реального времени. Понимание релевантности курса может быть достигнуто путем представления себя и своих целей самими учащимися. У студентов должна быть возможность делиться примерами информации в своих блогах или журналах. Создание страницы в социальных сетях или кофурума может положительно повлиять на процесс обучения, так как у студентов будет возможность делиться проблемами и обсуждать пути их решения. Использование мультимедийных ресурсов мотивирует только на уровне любопытства, в длительной перспективе это не работает.

Взаимное обучение является еще одним фактором, который способствует обучению в онлайн-формате. *Взаимное обучение* – приобретение знаний и умений посредством активной помощи и поддержки среди сверстников и однокурсников. Такой вид помощи друг другу улучшает мотивацию и академическую успеваемость. На занятии в Zoom студенты распределяются в сессионные залы, где выполняют работу в паре. Также взаимное обучение эффективно при выполнении самостоятельной работы.

Важной частью учебного процесса, без которого обучение в любом формате невозможно, является самостоятельность студентов. Человек должен учиться сам. Можно заставить учиться, но заставить воспринять, осознать, начать применять полученную информацию невозможно. К сожалению, у многих студентов разных национальностей отсутствует навык самостоятельной работы, они не умеют распределить грамотно время, чтобы выполнить задания в срок, не обладают умением анализировать информацию, выделять главные смысловые моменты, грамотно и структурировано выражать свои мысли. Главным определяющим фактором мотивации остается преподаватель, а не возможность и необходимость получения знаний.

Цифровые технологии применяются повсеместно в образовании, это приводит к необходимости рассмотрения вопросов мотивации для улучшения результатов работы студентов. Онлайн-технологии помогают стимулировать любопытство и чувство новизны, которое способствует вовлечению студентов в сам процесс обучения. Подход к обучению и используемые при

этом технологии играют важную роль в поддержании мотивации, которая важна для успешной и продуктивной работы во время обучения в университете.

Т. Э. Цыбулёва

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОРЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В Минском государственном лингвистическом университете испанский язык как второй иностранный преподается студентам факультета английского языка, переводческого факультета и факультета межкультурных коммуникаций, изучающим в качестве первого иностранного языка английский. Курс второго иностранного языка предполагает формирование навыков и развитие умений, необходимых для практического владения данным языком как полноценным средством общения в контексте диалога культур. В центре нашего внимания находится обучение устноречевому общению, в частности, его диалогической форме.

Одним из важнейших условий эффективной организации процесса обучения второму иностранному языку, с точки зрения современной мультилингводидактики, является соизучение иностранных языков. С одной стороны, это предполагает выделение контрастирующих, несовпадающих элементов в контактирующих языках, что позволяет ограничивать межъязыковую интерференцию. С другой стороны, выделение полного или частичного сходства изучаемого иноязычного явления с его аналогом из первого иностранного или родного языка стимулирует прямой или трансформированный межъязыковой перенос. Такой подход позволяет значительно рациональнее использовать не только аудиторное время, но и когнитивный потенциал студентов.

Как известно, диалогическому общению на любом языке свойственна высокая степень эмоциональности, которая достигается за счет использования в диалогической речи наряду со стилистически нейтральной общелитературной лексикой повседневного употребления большого количества разговорных экспрессивно-окрашенных лексических и лексико-грамматических единиц, то есть экспрессивов. Однако эмоциональность испанского диалогического общения отличается от эмоциональности русского или английского общения. В. Байнхауэр отмечает, что человека, знающего хотя бы поверхностно субъективный и страстный характер среднего испанца, не удивит то, что средства афферентного выражения их языка являются особенно богатыми и разнообразными, и что из всех народов, в том числе населяющих юг Европы, испанскому языку принадлежит пальма первенства в этой области.

С целью выявления гипотетических зон межъязыковой интерференции и положительного переноса с русского и английского языков в процесс формирования навыков диалогического общения на испанском языке как втором

иностранным мы провели лингвометодический сопоставительный анализ экспрессивов. В качестве критериев сопоставления были выбраны языковые явления, имеющие высокую частотность использования в испанском диалогическом общении, что, в свою очередь, обуславливает их актуальность для обучения испанскому языку как второму иностранному на начальном этапе его изучения.

В первую очередь нами было проанализировано использование междометий и междометных конструкций, которые в предельно сжатой форме выражают разнообразнейшие эмоции. Результаты сопоставления диалогов на контактирующих языках дают основания говорить о гипотетически возможном положительном переносе навыков экспрессивного оформления высказываний, поскольку во всех контактирующих языках для эмоционального оформления речи широко используются междометия и междометные конструкции, очень часто имеющие близкое семантическое значение.

Далее нами были проанализированы высказывания, выражающие эмоции и представляющие собой сложноподчиненные предложения, требующие использования сослагательного наклонения. В результате проведенного анализа был сделан вывод о том, что поскольку употребление сослагательного наклонения в аналогичных высказываниях ни в русском, ни в английском языках не предусмотрено, студентам сложно выработать соответствующий навык. Как следствие, боясь совершить ошибку, студенты стараются избегать в своей речи подобного рода высказываний, что придает их высказываниям оттенок искусственности и обедненности.

Третьим критерием для сопоставления экспрессивов послужило использование «оценочных обращений». Интерференционное влияние русского языка проявляется, с одной стороны, в том, что формы обращения данного типа существенно менее употребимы в русскоязычной разговорно-бытовой речи, чем в испаноязычном общении. Это обуславливает трудности выработки у студентов привычки включения в свою речь этих элементов. С другой стороны, в испанском языке часто в данной функции используются метафорически переосмысленные имена существительные и субстантивированные прилагательные, прямой перевод которых может создать конфликтную ситуацию. Например, испанское слово *tona* переводится на русский язык как ‘обезьяна’, в то же время данный зооморфизм в Испании в качестве обращения к знакомой женщине или девочке (в отличие от русскоязычной культуры) имеет мельоративное значение ‘дорогая’ или ‘красавица’.

Сопоставительный анализ использования личных имен с эмоциональной окраской показал, что англоязычному и русскоязычному общению свойственно использование личных имен с эмоционально-ласкательной окраской, однако, они не так распространены как в испанском. В то же время эквивалентов русскоязычным фамильярно-уничижительным формам, образованным от личных имен с помощью флексии, нет ни в английском, ни в испан-

ском языках. Таким образом, в системе испанских антропонимов ярко прослеживается национальная специфика, знакомство с которой, несомненно, необходимо начинать уже на начальном этапе обучения испанскому языку.

Подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что эмоциональность является важной особенностью диалогического общения на испанском языке. Однако трудности обучения студентов эмоциональному оформлению высказываний объясняются, с одной стороны, недостаточной разработанностью этой проблемы, что обуславливает отсутствие необходимого лингводидактического материала и собственно методики обучения эмоциональному оформлению речи на испанском языке. С другой стороны, для того, чтобы сделать свою речь по-испански эмоциональной, студентам нужно включать в структуру своего высказывания дополнительные элементы, не свойственные аналогичному высказыванию на русском или английском языке. Таким образом, эмоциональная невыразительность диалогического общения студентов является следствием межъязыковой интерференции, имеющей психолингвистическую природу и проявляющейся в оформлении высказывания в более сдержанной русскоязычной или англоязычной манере. При этом учет имеющегося у студентов лингвистического и коммуникативного опыта на родном и первом иностранном языках может способствовать стимулированию положительного переноса из данных языков и ограничению интерференции, что, в свою очередь, позволит рациональнее организовать учебный процесс, активизировать когнитивный потенциал студентов и способствовать скорейшему формированию у них динамической модели многоязычия, состоящей из русского, английского как первого иностранного и испанского как второго иностранного языков.

О. А. Шаранда

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСА GOOGLE FORMS ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью образовательного процесса, эффективным средством закрепления и совершенствования грамматических и лексических навыков, полученных в ходе аудиторных занятий, а также необходимым элементом учебно-познавательной деятельности студентов.

При организации самостоятельной работы студентов на первом курсе языкового вуза соблюдаются следующие требования:

- последовательно увеличивается объем самостоятельной работы студентов в зависимости от степени овладения навыками самообразования;
- постепенно усложняются используемые формы самостоятельной работы;

- постоянно повышается творческий характер выполняемых заданий.

Одной из форм организации самостоятельной работы студентов на первом курсе является применение компьютерного комплекса упражнений, разработанного преподавателями кафедры ТиПАР.

Вплоть до 2020–2021 учебного года студентам предлагались комплексы компьютерных упражнений, выполненные в компьютерной оболочке Wondershare Quiz Creator v. 4.2.2.1. Доступ к учебно-методическим материалам для самостоятельной работы студентов осуществлялся через электронный портал МГЛУ, сайт факультета английского языка (вкладка «Учебные материалы»). Однако в связи с окончанием жизненного цикла мультимедийной платформы Adobe Flash Player, используемой для воспроизведения флэш-контента, создаваемого в приложении Wondershare Quiz Creator, используемые онлайн материалы для самостоятельной тренировки стали недоступны. Возникла необходимость в пересмотре и поиске новых форм размещения комплекса упражнений в режиме онлайн. Данной формой стал онлайн-сервис Google Forms.

Данный выбор был обусловлен рядом преимуществ данного сервиса в сравнении с другими приложениями. Сервис Google Forms позволяет создавать качественный учебный контент на уровне обычного пользователя. Сервис бесплатен, экономит время преподавателя при организации работы большого количества обучающихся; предоставляет студенту доступ к информации о результатах теста; обеспечивает возможность быстрой проверки знаний большого количества обучающихся по разным темам и компетенциям. Google Forms адаптированы под мобильные устройства. Создавать, просматривать, редактировать и пересылать формы можно с телефона и планшета с помощью облегченной мобильной версии с полной функциональностью.

Google Forms обладают широкими возможностями по оформлению тестовых заданий. По способу оформления ответа оптимальными формами оказались: один из списка; несколько из списка; сетка (множественный выбор); текст (строка).

Т е к с т (с т р о к а) подразумевает короткий ответ, который поместится в одну строчку. Используется для ФИО студента, указания группы, e-mail, при выполнении заданий на раскрытие скобок, перевод фрагментов с русского на английский язык, исправление ошибок. Ответ вписывается самостоятельно. **Один из списка:** используется для выбора одного правильного ответа из нескольких предложенных вариантов при выполнении заданий на перефразирование, поиск ошибки и т.д. **Несколько из списка:** подходит для вопросов с несколькими правильными ответами, которые нужно отметить галочкой при выполнении заданий на выбор правильных характеристик видовременных форм. **Сетка (множественный выбор):** таблица для выбора одного правильного ответа в каждой строке. Подходит для заданий, где нужно найти соответствие видовременных форм контексту,

наречиям и т.д. При создании комплексов использовалась возможность пометить каждый вопрос как обязательный/необязательный, что дает возможность разграничить обязательный минимум и дополнительные вопросы повышенного уровня сложности. Это позволяет обеспечить дифференцированный подход к обучению. Для обеспечения максимальной надежности оценивания знаний принималась во внимание возможность назначения разного количества баллов за верный ответ в разных типах заданий.

Огромным достоинством Google Forms является интерактивность и мультимедийность, так как при создании тестовых заданий к вопросам можно добавить изображение. Картинки, схемы, карты, анимация помогают значительно разнообразить задания.

В рамках работы над каждой темой по дисциплине «Практическая грамматика английского языка» для студентов первого курса были разработаны 4 комплекса компьютерных упражнений для самостоятельного выполнения в первом семестре:

- Present Simple vs Present Continuous
- Past Simple vs Past Continuous
- Present Perfect vs Present Perfect Continuous
- Past Tenses

Для работы во втором семестре на данный момент разработано 5 комплексов по видовременным формам и употреблению артикля:

- Ways of Expressing Future Actions
- Sequence of Tenses
- Articles with Countable and Uncountable Nouns
- Articles with Names of Meals
- Articles with Names of Nationalities, Subjects, Languages

Работа в данном направлении продолжается, итоговое количество комплексов упражнений будет доведено до 10 во втором семестре.

Возможность видеть собственные ответы и соответствие их предложенному «ключу» позволяет студенту самостоятельно оценить свои знания по изученной теме, помогает сформировать у студентов навыки самоконтроля, умение анализировать результаты собственной учебной деятельности. Возможность студента работать в непринужденной обстановке, самостоятельно выбирать рациональное с его точки зрения время и количество попыток формирует для него особый психологический комфорт, позволяет выстроить собственную образовательную «траекторию».

Организация самостоятельной работы с использованием комплекса упражнений, разработанных с использованием сервиса Google Forms, способствует развитию умения планировать и распределять свое время и управлять собственной учебно-познавательной деятельностью. Использование данной формы работы особенно актуально в условиях организации учебного процесса в удаленном режиме на фоне сложившейся в 2020–2021 учебном году эпидемиологической ситуации.

Д. А. Шинкаренко

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ОСНОВЕ КРИТЕРИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗНАЧИМОСТИ

Важным вопросом при разработке технологии модульного обучения устному иноязычному речевому общению (УИРО) является формирование содержания модульного курса в целом и отдельных модулей в частности.

Проблема содержания иноязычного обучения всегда находилась и находится в центре внимания отечественных ученых (И. Л. Бим, М. Л. Вайсбурд, А. А. Миролюбов, С. Ф. Шатилов и др.). Вместе с тем можно утверждать, что до сих пор в этом вопросе не выработано единых, принимаемых всеми исследователями положений, и отбор содержания обучения, определения его компонентов до сих пор остается дискуссионным. Это можно объяснить тем, что содержание обучения является категорией исторической и находится в прямой зависимости от целей обучения.

Модульное обучение УИРО студентов-лингвистов требует нового подхода к отбору содержания, который должен своевременно отражать научные достижения в различных сферах человеческой деятельности, непосредственно задевающих как личностные, так и профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для дальнейшего личностного и профессионального роста.

Таким образом, будет правомерно рассматривать *содержание обучения УИРО* как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень умений УИРО соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам определенного уровня обучения. Кроме того, отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности выпускника, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

Общепринятыми компонентами предметного содержания обучения УИРО выступают: сферы общения, темы, коммуникативные ситуации, аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, а также языковые и речевые средства иноязычного речевого общения

Отбор предметно-тематического содержания обучения УИРО, валидного для обучения УИРО студентов-лингвистов, целесообразно проводить в соответствии с определенными критериями, одним из которых может выступать критерий личностной значимости. Это обусловлено личностно-ориентированной парадигмой обучения, согласно которой в центре образовательного процесса находится личность обучающегося, его интересы, потребности и жизненный опыт.

Как утверждает Н. В. Анпилова, придание личностной значимости любому из элементов предметного содержания обучения повышает эффективность учебно-познавательной деятельности. Ученым экспериментально подтверждено, что личностная значимость предмета речевого общения (темы) оказывает положительное влияние на речевую продукцию (текст, дискурс), выявленное в улучшении показателей качественных и количественных характеристиках текста как продукта речевого общения.

Вышеизложенное обуславливает необходимость отбора предметного содержания обучения УИРО с учетом его личностной значимости для студентов-лингвистов, которая проявляется в положительном отношении к предмету речевого общения, т.е. интереса как мотивирующего фактора, определяющего интеллектуальную активность студентов.

С целью определения личностно значимых тем был проведен анкетный опрос студентов 4 и 5 курсов переводческого факультета МГЛУ, который позволил выявить предпочтения обучающихся относительно тематики УИРО.

Студентам было предложено определить круг тем, на которые им хотелось бы общаться на немецком языке и оценить их (темы) от 1 до 5 (1 – наиболее значимые, 5 – наименее значимые) с точки зрения их личностной значимости. В анкетировании приняло участие 80 студентов. Результаты проведенного опроса позволили прийти к следующим выводам:

По мнению студентов 4 курса переводческого факультета, наибольший интерес для них представляют такие темы как «Выбор профессии. Профессия переводчика» и «Проблемы молодежи» (92 % опрошенных). Это обусловлено тем, что данная проблематика является наиболее актуальной для студентов в данный период жизни. Являясь студентами переводческого факультета, они непосредственно связаны со сферой переводческой деятельности, поэтому для них имеет огромное значение понимание того, правильный ли они сделали выбор, подходят ли они к данной профессии, какими компетенциями должен овладеть будущий специалист в этой области и с какими трудностями он может столкнуться. Тема «Проблемы молодежи» вызывает особый интерес для обсуждения, так как студенты в силу своего возраста сталкиваются с данной проблематикой в реальной жизни, и обмен мнениями, основанными на их собственном жизненном опыте, способствует не только развитию умений речевого общения на иностранном языке, но и формированию разносторонне развитой, нравственно зрелой личности студента.

Не менее значимыми для обсуждения на занятиях по иностранному языку являются темы «Роль иностранного языка и эффективные методы его изучения», «Пребывание за границей», «Германия и немцы» (78 % опрошенных). По мнению участников опроса, это связано с тем, что иностранный язык является основой их профессиональной деятельности, средством иноязычного речевого общения, поэтому обсуждение особенностей его изуче-

ния, культуры стран изучаемого языка, особенностей менталитета речевых партнеров будет способствовать не только расширению общего кругозора, но и эффективности профессионального становления будущих лингвистов-переводчиков.

Тема «Желания и действительность» представляет интерес для 60 % опрошенных в связи с тем, что желания, планы на будущее являются неотъемлемой частью каждого человека, его морально-духовной составляющей.

Тема «Юмор в жизни человека» значима для 50 % респондентов, так как юмор и шутки вызывают всегда положительное эмоциональное отношение. Обсуждение этой темы дает возможность познакомиться с особенностями менталитета представителей различных культур.

В целом, студенты 4 курса отмечают, что личностно значимыми темами являются темы, непосредственно связанные с жизненным опытом, который они будут получать после обучения в университете; они более содержательные и полезны не только в рамках учебной программы, но и в реальной жизни, соответственно наименьший интерес представляют темы, которые затрагивают исключительно узкие аспекты действительности.

Для студентов 5 курса переводческого факультета особую значимость представляют темы «Внешность и характер человека» и «Мир труда» (95 % опрошенных).

По мнению опрошенных, обсуждение тем, связанных с внешностью и характером, вызывает интерес, потому что внешний образ выполняет роль визитной карточки и помогает рассказать о себе миру, поэтому важно обсуждать эту тему чаще, чтобы студенты не только обогатили словарный запас, но и восприняли эту тему более серьезно.

Тема «Мир труда» представляет для студентов 5-го курса особую ценность, так как они сталкиваются с необходимостью поиска работы после окончания университета. Вопросы, затрагивающие различные формы занятости, их достоинства и недостатки, стратегии поиска желаемой вакансии, подготовки резюме, особенностей прохождения собеседования являются для обучающихся наиболее актуальными.

Темы «Дружба», «Любовь и отношения», по мнению опрошенных, всегда важны и интересны, так как студентов ожидают создание семьи, воспитание детей, проблемы во взаимоотношениях и т.д., следовательно обсуждение данных тем на занятиях очень ценно не только в качестве краткого guide по жизни, но и для того, чтобы лучше ориентироваться в тенденциях развития современного общества в аспекте межличностных отношений в странах изучаемого языка.

Полученные данные позволяют учесть интересы и предпочтения студентов относительно предмета речевого общения, что будет способствовать повышению эффективности обучения УИРО студентов-лингвистов, развитию их познавательной активности, что непосредственно соотносится с теми задачами, которые ставятся перед языковой подготовкой обучающихся в настоящее время.

**DIDAKTISCHE BESONDERHEITEN BEI DER AUSBILDUNG
VON ÜBERSETZERN UND DOLMETSCHERN**

Der vorliegende Beitrag ergibt sich aus meinen langjährigen Erfahrungen bei der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern an der Fakultät für interkulturelle Kommunikation und setzt sich zum Ziel, künftigen Praktikern Einblick in Gesetzmäßigkeiten zu vermitteln, welche verschiedenen fach- wie gemeinsprachlichen Übersetzungsprozessen gemeinsam sind. Mit dieser Zielsetzung sollen Anfänger wie Fortgeschrittene angesprochen werden. Die Probleme werden hier aus einem mehr theoretischen Blickwinkel betrachtet.

Ein renommierter französischer Übersetzer soll gesagt haben: „Wir befinden uns im Zeitalter der Übersetzung“. Ich würde mich mit seinem treffenden Gedanken voll und ganz identifizieren, denn neben dem Übersetzen hat auch das Dolmetschen in der Gegenwart erheblichen Aufschwung genommen. Die Konferenzdolmetscher stellen den sprachlichen Brückenschlag zwischen den Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften her. Das Problem besteht nur noch darin, dass sich das Dolmetschen im Gegensatz zum Übersetzen einer statistischen Dokumentation entzieht.

Die wichtigsten vorzutragenden Gedanken lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

1. Übersetzen und Dolmetschen stellen zwei wesensmäßig völlig verschiedene Formen bei der Wiedergabe eines Ausgangssprachlichen Textes in einer Zielsprache dar.

2. Der Dolmetscher hat im Gegensatz zum Übersetzer den großen Vorteil, zugleich feststellen zu können, ob das von ihm Verstandene in seiner Aussage in der anderen Sprache ankommt.

3. Dolmetschen ist kein Umkodieren von Sprachbedeutungen, wie das beim Übersetzen vorgeht, sondern Verstehen und wieder Verständlichmachen eines Sinns. Der Dolmetscher wird verstanden, wenn er selber den Sinn der Information versteht und sich in seinem Ausdruck von diesem Sinn leiten lässt. Er wird nicht verstanden oder falsch verstanden, wenn er bloß umsetzt.

4. Jeder Dolmetscher ist sich darüber im Klaren, dass er nur dann auf das Umsetzen zurückgreifen muss, wenn er den Sinn einer Aussage nicht versteht.

5. Ein Dolmetscher ist abwechselnd Hörer und Sprecher. Als Hörer befasst er sich mit dem Verhältnis zwischen Wort und Sinn, als Sprecher mit dem umgekehrten Verhältnis zwischen Sinn und Wort.

6. Ein Dolmetscher muss zugleich Meister im Zuhören und Meister der schnellen Reaktion, der spontanen Formulierung sein. Nicht allzu oft sind diese Eigenschaften in einer Person vereinigt. Eine gewisse Begabung dafür muss vorhanden sein.

7. Die Vorgänge beim Dolmetschen können getrennt voneinander und einzeln eingeübt werden, obwohl sie ineinander übergehen und einander wechselseitig beeinflussen. Schematisch dargestellt besteht das Dolmetschen aus Hören/ Verstehen – Assimilation – Wiedergabe.

a) Hören/Verstehen können einander positiv oder negativ beeinflussen.

b) Das Verstehen leitet unmittelbar zur Assimilation über. Der Dolmetscher muss alles verstanden und assimiliert, d.h. so verarbeitet haben, dass er es wie seine eigenen Gedanken in der Zielsprache vortragen kann. Das verlangt eine weit größere Aktivität als die des Durchschnittszuhörers, eine blitzschnelle Analyse der vorgetragenen Gedanken und deren Speichern im Gedächtnis zumindest so lange, bis die Wiedergabe abgeschlossen ist.

c) Die Wiedergabe ist die Schaffung einer neuen sprachlichen Form, deren Inhalt mit der Originalrede identisch ist. Hier erweist sich, ob der Dolmetscher das Vorgetragene wirklich verstanden und assimiliert hat. Er muss die für eine präzise Formulierung nötige Denkarbeit leisten und darf es nicht dem Zuhörer überlassen.

Die Wiedergabe kann besser formuliert sein als das Original. Je mehr Vorverständnis und Interesse der Dolmetscher mitbringt, um so leichter wird er das Vorgetragene behalten, d.h. das Gehörte und Verstandene zu einem Bestandteil seines Wissens machen.

8. Ein gutes Speichervermögen ist eine weitere wichtige Voraussetzung fürs erfolgreiche Dolmetschen. Das kurzfristige Gedächtnis hat nichts mit Auswendiglernen zu tun. Nicht einzelne Wörter, sondern Inhalte werden beim Dolmetschen gespeichert. Das Speichervermögen wird durch regelmäßige Übungen entfaltet. Es verhält sich so ähnlich, wie die Muskeln des Körpers.

9. Notizen, d.h. aufs Papier geworfenen Stichworten, kommt beim Dolmetschen eine wichtige Rolle zu. Sie enthalten nicht den Sinn. Sie sind nur „Anker für das Gedankenschiff“. Die Notizen werden sinnlos, wenn sie im Gedächtnis des Dolmetschers nicht mehr reaktivieren, was er beim Hören verstanden und assimiliert hat.

10. Da der Dolmetscher niemals weiß, was auf ihn beim Dolmetschen zukommen kann, sollte er immer an die Erweiterung seines geistigen Horizonts, die Vertiefung seiner Hintergrundkenntnisse denken. Anders gesagt, muss er ein scharfes Auge und ein waches Ohr für internationale Sprachentwicklungen haben.

11. Wenn ein angehender Sprachmittler in seiner beruflichen Zukunft immer gefragt sein will, sollte er dafür sorgen, dass sein Instrument Sprache nicht einrostet, sondern ständig vervollkommnet wird. Und es kann nur erreicht werden, wenn er eine positive Motivation für Sprache und Sache mitbringt und bereit ist, sein Interesse außerhalb der Universität zu entwickeln.

Круглый стол «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

И. М. Басовец, Т. Г. Курс

ИНТЕГРАЦИЯ СИСТЕМЫ ЦИФРОВЫХ РЕШЕНИЙ В ДИСЦИПЛИНУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЦИКЛА

Современная жизнь предлагает огромный спектр возможностей для интеграции технических новинок в процесс обучения иностранным языкам для выполнения широкого круга учебных задач. В условиях сложной эпидемиологической ситуации в мире, когда роль технологических решений в сфере образования с элементами дистанционного обучения значительно возросла, преподаватели во всем мире пытаются найти собственные решения для удовлетворения конкретных потребностей в обучении с целью предоставления своим студентам лучших учебных практик.

Сотрудники кафедры истории и грамматики английского языка Минского государственного лингвистического университета ищут свои эффективные цифровые решения в различных аспектах преподавания иностранных языков. Так, для университетской учебной дисциплины «Социокультурные основы речевого общения», разработанной как практический курс обучения устной и письменной речи на английском языке для студентов третьего курса факультета английского языка, рабочая группа сотрудников кафедры в составе шести человек работает над созданием материалов нового поколения. Безусловно, существующие реалии требуют целостной системы мер, направленных на решение основных образовательных задач посредством обновленного подхода к преподаванию учебных дисциплин профессионально ориентированного цикла. Для выстраивания системного подхода к преподаванию дисциплины «Социокультурные основы речевого общения» работа ведется в нескольких направлениях: 1) современное наполнение текстовых, видео- и аудио-материалов дисциплины, 2) разработка методического сопровождения учебных материалов и ключей к ним, 3) создание кафедральной библиотеки электронных материалов, 4) создание цифрового банка контролируемых заданий (тестов, карточек для коллоквиумов, проектных разработок, экзаменационных материалов). Рассмотрим каждое из направлений более подробно.

Современное наполнение текстовых, видео- и аудио-материалов дисциплины основывается на анализе огромного количества аутентичных статей из британской прессы, видео из открытых интернет-источников, ресурсов Британского совета и учебников Оксфордского и Кембриджского университетов и представлено блоками. Структура каждого блока унифицирована и пред-

ставляет собой двухчастные модули (Part A и Part B), каждый из которых состоит из пяти частей (Lead-in, Main Activity, Video, Extra Activity, Follow-up). Начальный компонент учебного модуля Lead-in направлен на стимулирование познавательной и коммуникативной деятельности студентов на занятии и предопределяет дальнейшую успешную работу студентов с материалами модуля. Он включает такие задания, как обсуждение вопросов в парах и группах, комментирование цитат или фотографий, викторины и т.п. Раздел Main Activity состоит из актуальной новостной или аналитической статьи, отражающей текущее положение дел, которая сопровождается учебно-методической разработкой, включающей задания на понимание текста и его интерпретацию. Содержимое цифровых материалов нового поколения охватывает шесть больших блоков тем, которые изучаются в рамках университетской дисциплины: языки и современная лингвистическая картина мира, средства массовой информации и их роль в цифровом обществе, музыка и роль музыкального образования, экологические проблемы и пути их решения, молодежная культура и образ жизни современной молодежи, актуальные социальные вопросы, охватывающие способы изучения личности, лидерские качества, современные семейные ценности, стили воспитания и др.. Изучаемый материал по проблемам общечеловеческого характера, подается сквозь призму культурно-специфичного контекста. В материалы инкорпорированы ссылки на видеоролики, встроенные в структуру каждого занятия в разделе Video, которые сопровождаются учебно-методическими разработками, состоящими из трех частей: задания для предпросмотра (Pre-viewing), в ходе просмотра (Viewing) и после просмотра (Post-viewing). Сами видеоролики взяты из открытых источников сети Интернет продолжительностью 2–5 мин для аудиторных занятий. Более длительные видеоролики, превышающие 5 мин, предусмотрены для самостоятельной внеаудиторной работы студентов по темам дисциплины. Практика использования видеоматериалов показала, что они активизируют знания студентов, полученные из материалов для чтения, позволяют разнообразить ход занятия, ориентированы на визуализацию специфичных для англоязычной культуры вопросов, помогают создать открытое и толерантное отношение студентов к стремлениям и ценностям англоязычного общества, могут быть пересмотрены вне аудиторных занятий, что позволяет обучающимся работать в собственном темпе. Раздел Extra Activity включает дополнительные текстовые или аудиоматериалы, раскрывающие новый аспект изучаемой темы, которые предназначены для самостоятельной работы студентов. Завершающий компонент учебного модуля Follow-up предлагает задания творческого характера, ориентированные на продуктивное использование изученных студентами лексических единиц в речи. Разработка методического сопровождения учебных материалов и ключей к ним ведется совместно с работой над материалами дисциплины. В ключах к создаваемым материалам содержатся ответы на задания модулей и скрипты к видео.

Для повышения эффективности процесса обучения создана кафедральная библиотека электронных материалов, доступных на Google-аккаунте дисциплины. Электронная библиотека является преподавательским ресурсом, удобной площадкой, своего рода виртуальной кафедрой, доступ к которой имеют все члены секции преподаваемой дисциплины в любое удобное время без привязки по времени к рабочим часам университета или лаборанта кафедры, позволяя бережно использовать ресурсы вуза и экономить затраты. Материалы доступны для скачивания или просмотра онлайн всем членам секции, имеющим пароль доступа к кафедральному аккаунту. В электронной библиотеке в виртуальных папках, соответствующих изучаемым темам, размещены pdf-файлы с материалами дисциплины, аудио- и видеоматериалы, промежуточные и итоговые онлайн тесты, учебно-методическая карта дисциплины, материалы для самостоятельной работы студентов, карточки для устных коллоквиумов, списки активных лексических единиц, планы монологических высказываний для экзамена, электронная рейтинговая ведомость учебных достижений студентов.

Незаменимым инструментом контроля знаний студентов в современных условиях обучения является цифровой банк контролирующих заданий. Удобной формой контроля знаний являются письменные онлайн тесты с ограничением по времени и автоматическим перемешиванием вопросов и вариантов ответа внутри вопроса. Такая организация тестирования показала свою эффективность, поскольку каждый студент получает индивидуальную комбинацию вопросов и вариантов ответов, а в условиях ограниченного времени минимизирует риск списывания. Кроме того, онлайн-тесты облегчают рутинную работу преподавателя в части проверки результатов письменных тестов. В рамках дисциплины контроль знаний студентов проводится в комбинированной форме и состоит из письменной и устной частей. Письменная часть тестирования проводится с использованием онлайн тестов, размещенных на платформе Google с доступом через кафедральную библиотеку. Контроль за выполнением теста проводится преподавателем в аудитории или при дистанционном формате работы в программе Zoom. Устная часть промежуточных и финальных тестов – коллоквиумов – представляет собой ответ по карточке, состоящей из пяти дефиниций и комментария газетной цитаты по одной из пройденных тем. Оба задания экзаменационные и отрабатываются в течение семестра в рамках заданий из учебно-методических разработок всех разделов учебных модулей. Для подготовки ответа по устной тестовой части студентам предоставляется памятка и образец комментария цитаты, структура ответа и опорные вопросы. Такая форма контроля позволяет объективизировать отметку и является хорошей тренировкой перед предстоящим экзаменом в летнюю сессию. Устный коллоквиум в режиме дистанционного обучения проводится в программе Zoom при помощи 2 функций: «разделение на залы» и «демонстрация экрана», благодаря которым в отдельной виртуальной комнате преподаватель наедине с опрашиваемым сту-

дентом демонстрирует карточку и получает ответ. В ходе аудиторного занятия студенты пишут тест и по одному прерываются на ответ устной части. Итоговая отметка за тест представляет собой среднюю отметку за письменную и устную части.

В завершение отметим, что разработанная система цифровых решений для дисциплины профессионально ориентированного цикла способствует продвижению приоритетов университета в области цифровых преобразований, которая может позволить вузу стать еще более эффективным и открытым для прогресса и инноваций благодаря внедрению новых способов создания и распределения ресурсов. Инкорпорирование разработанных цифровых решений в изучаемую дисциплину приводит к повышению качества обучения в актуальном содержательном наполнении с акцентом на инновационном подходе, ориентированном на современных студентов.

М. А. Веркович

КРАТКО О ЛОГИЧЕСКИХ ОШИБКАХ АРГУМЕНТАЦИИ В РИТОРИКЕ

Логические ошибки (logical fallacies) – это примеры ложной аргументации. Многие из них настолько часто и широко встречаются, что имеют собственные названия. Многие из названий и ныне используются в их аутентичном виде – на латыни, что является доказательством того, что проблема ложной аргументации, как и истинной, уходит корнями в античность. Чтобы понять логические ошибки, необходимо определить, какие правила они нарушают.

Одна из наиболее часто встречающихся логических ошибок исходит из желания делать вывод на основании очень небольшого количества фактов (sweeping generalization). Например, если у первого встреченного вами араба был вспыльчивый характер, вы можете поспешить с выводом, что у всех арабов вспыльчивый характер. Это – логическая ошибка обобщения на основании неполной информации. Чтобы оградить вас от этой ошибки, выборка должна быть репрезентативной: вы не можете сделать вывод обо всех студентах вашего вуза, судя только по себе и своему соседу по комнате в общении.

Вторая наиболее часто встречающаяся логическая ошибка – неспособность увидеть альтернативы (false dilemma). Смысл ее заключается в том, что при принятии решений мы рассматриваем только те варианты, которые находятся на поверхности, игнорируя другие. В своем трактате «Экзистенциализм – это гуманизм» философ Ж.-П. Сартр рассказывает о своем студенте, который во время оккупации Франции нацистами должен был выбирать между тем, чтобы отправиться в рискованное путешествие в Англию, где он хотел присоединиться к движению за освобождение Франции, и тем, чтобы

остаться со своей матерью в Париже, чтобы заботиться о ней. Сартр рисует картину, при которой других вариантов для студента попросту не существовало. На самом же деле он мог остаться со своей матерью и все-таки помогать сопротивлению в Париже; мог остаться со своей матерью на год и попытаться обеспечить ее, постепенно подготовив свой отъезд. Из всего вышесказанного можно сделать вывод: скорее всего, у этого студента были и другие возможности.

Достаточно часто можно наблюдать и перечисленные ниже ошибки аргументации.

Argumentum Ad hominem («к человеку»). Переход на личность, без учета компетентности, ввиду антипатии к оппоненту или категорического неприятия его точки зрения. Примером может служить упоминание Д. Трампом во время президентских дебатов 2020 г. с Дж. Байденом, того факта, что Дж. Байден был одним из отстающих студентов в период обучения в университете.

Argumentum Ad ignorantiam («к невежеству»). Аргументация, которая доказывает, что утверждение истинно, поскольку не было доказано, что оно ложно. Классический пример – слова, сказанные сенатором Дж. Маккарти в 50-х гг. прошлого века во время одного из процессуальных слушаний, ставших известными в народе как «охота на ведьм». Когда его попросили предъявить факты для поддержки выдвинутого им обвинения, что некий человек является коммунистом, он сказал буквально следующее: «У меня немного информации по этому вопросу, за исключением того общего заявления ФБР, что в его досье нет ничего, что бы исключало его связи с коммунистами».

Ad misericordiam («к жалости»). Апелляция к жалости в качестве довода, со ссылкой на особые отношения. Пример: *«Я знаю, что я провалил все экзамены, но если я не окончу курс, и меня исключат, родители от меня откажутся/моя бабушка очень расстроится и т.д.»*

Ad populum («к толпе»). Апелляция к эмоциям толпы, а также призыв к человеку согласиться с мнением толпы. Например: *«Все пошли, и я пошел!»*. *Ad populum* – это яркий пример плохой аргументации со ссылкой на авторитет: не приводится никаких доводов, и в то же время открываются широкие возможности для манипулирования со стороны власть имущих. Об эффекте бессознательности толпы высказывался еще древнегреческий политик Солон: «Каждый афинянин – хитрая лисица, а народное собрание – стадо баранов.» В толпе человек чувствует себя безличным, а потому свободным от ответственности.

Non sequitur («не следует»). Приход к выводу, который не является логическим заключением из имеющихся фактов. Пример: *«Джон учился в том же колледже, что и Билл Гейтс. Он, должно быть, тоже миллиардер и меценат.»* Подобные абсурдные высказывания нередко используются в художественной литературе и публицистике для создания юмористического эффекта.

Petito principia (begging the question) – так называемое предвосхищение основания, когда доказательное составляющее аргумента – это тот же тезис, только перефразированный. Пример: *«Бог существует, поскольку об этом говорится в Библии, которая истинна, потому что ее написал Бог.»* Чтобы защитить утверждение об истинности Библии, утверждается, что ее написал Бог. Очевидно, однако, что если Бог написал Библию, то Бог существует. Эта аргументация предвосхищает именно то, что она пытается доказать.

Post hoc, ergo propter hoc («после этого, значит, по причине этого») – выведение причинности на основании простой последовательности во времени. *«Петух всегда кричит перед восходом солнца. Крик петуха – первопричина того факта, что солнце встает по утрам.»* Естественно, это не более чем временная корреляция, без какой бы то ни было причинно- следственной связи.

Наведение на ложный след (red herring) – введение посторонней или второстепенной идеи и тем самым отвлечение внимания от основной идеи. Как правило, «ложный след» – это проблема, о которой люди имеют устойчивые мнения; поэтому-то и предполагается, что противник не заметит, как его внимание было отвлечено. При обсуждении относительной безопасности разных моделей автомобилей, например, проблема выбора между отечественными и импортными автомобилями – это «ложный след».

Огородное пугало (straw man) – карикатурное или гротескное изображение взглядов оппонента, позволяющее подменить тезис и изменить ход дискуссии с пользой для себя. В качестве примера можно привести цитату Р. Никсона, кандидата на должность вице-президента в 1952 году. На критику политических оппонентов, обвинивших его в незаконном присвоении 18000 долларов, пожертвованных его избирателями, он отреагировал так: *«Нам прислали из Техаса черно-белого щеночка кокер-спаниэля, и наша малышка Триша (ей шесть) назвала его Шашечкой. Она ребенок, и, как все дети, просто обожает его, и я хочу заявить, что независимо от последствий, мы намерены его оставить».* Таким образом, «огородное пугало» позволило Никсону отвлечь внимание от неудобной для него темы и выставить своих оппонентов бессердечными и мелочными.

В заключение хотелось бы отметить, что основными источниками логических ошибок является недостаточно развитая логическая культура, сбивчивость мышления, нечеткое понимание того, что дано и что требуется доказать в ходе рассуждения, неясность применяемых в нём понятий и суждений. Сбивчивость мышления бывает тесно связана с логическим несовершенством языковых средств, применяемых при формулировке тех или иных суждений и выводов. Источником логических ошибок могут быть также эмоциональная неуравновешенность, предрассудки и суеверия, предвзятые мнения и ложные теории, а зачастую – амбициозность и желание победы любой ценой. В борьбе с логическими ошибками немаловажное значение имеет использование средств логики для устранения сбивчивости, непоследовательности и бездоказательности мышления.

И. В. Дмитриева, Н. П. Петрашкевич

ЭУМК ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Современная образовательная парадигма ставит перед педагогическим сообществом задачу привести в соответствие с новыми технократическими и социально-личностными вызовами (а также – ожиданиями студента) методическое, организационное и ресурсное обеспечение образовательного процесса. Одной из форм, способствующих выполнению этой задачи, являются *электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК)* по учебным дисциплинам. На данном этапе общая структура ЭУМК достаточно стандартизована. Она определяется нормативным документом Министерства Образования Республики Беларусь «Об утверждении положений об учебно-методических комплексах по уровням основного образования», согласно которому ЭУМК на уровне высшего образования включает следующие разделы: теоретический (материалы для теоретического изучения учебной дисциплины), практический (материалы для проведения лабораторных, практических, семинарских и иных учебных занятий), контроля знаний (материалы текущей и итоговой аттестации) и вспомогательный (элементы учебно-методической документации). Внутреннее наполнение и организация учебного материала, естественно, зависят от специфики учебной дисциплины и учебно-методической позиции разработчиков ЭУМК.

Цель изучения теоретической грамматики состоит в формировании профессионально-ориентированной системы взглядов и представлений о грамматическом строе английского языка, в которой теоретически обосновываются и анализируются основные факты и явления грамматики в их взаимосвязи. Основными задачами изучения учебной дисциплины являются: освоение понятийно-терминологической системы описания грамматического строя языка; формирование целостного представления об особенностях грамматической системы и ее единиц; совершенствование навыков систематической и творческой работы с теоретическими трудами по грамматике и лингвистике; ознакомление и развитие умения применять на практике основные методы и процедуры грамматического анализа; развитие навыков критической оценки различных трактовок спорных аспектов грамматики, способности вырабатывать самостоятельное мнение, аргументировать его и решать проблемные вопросы.

На решение этих задач направлены составляющие «теоретического» и особенно «практического» разделов ЭУМК. Особенностью требований к теоретическим курсам на современном этапе развития языкового образования является их практическая направленность. В этом плане курс теоретической грамматики обладает значительным потенциалом, который обуславливается как спецификой самого объекта изучения (подсистема языка), так и особенностями существующих традиций теоретической интерпретации

и презентации особенностей этой подсистемы. Как подсистема языка грамматика обеспечивает механизмы его функционирования, т.е. практического использования в речи, а грамматические концепции направлены не только на отбор, описание, систематизацию и интерпретацию фактов, но и на разработку методов и процедур, позволяющих выявлять объективно существующие характеристики языковых единиц, закономерности их функционирования, а также доказывать обоснованность того или иного подхода. Соответственно, большое значение приобретает реализация потенциала обсуждаемой дисциплины в ЭУМК.

Одним из приемов, дидактических шагов становится перенос фокуса внимания от передачи информации о грамматической подсистеме языка к вовлечению студентов в решение проблемных вопросов с применением существующих методов лингвистического анализа. Этому способствуют новые типы аналитических практических и теоретических заданий, включенных во второй раздел ЭУМК – «практический». Они рассматриваются как инструмент активизации речемыслительной деятельности студента, как средство стимулирования учебно-познавательной самостоятельности студента, что позволит ему становиться активным участником образовательного процесса.

В частности, ЭУМК по теоретической грамматике предлагает в этом разделе не просто вопросы к обсуждению на семинарских занятиях. Каждый из вопросов семинара сопровождается опорной схемой, призванной помочь студенту вычленить главное из достаточно объемного теоретического материала, в котором могут быть представлены разные подходы к интерпретации одного и того же явления. Этот дидактический прием повышает продуктивность самостоятельной работы студента, позволяет при сохранении автономности удаленно направлять студента на выбор наиболее научно доказанного, логично обоснованного понимания изучаемого явления, обучать аргументированному представлению существующих трактовок, развивать умения оперировать полученной информацией в целях поиска ответа на поставленные вопросы. Весьма эффективными для активизации речемыслительной деятельности студента являются задания на анализ и интерпретацию грамматических явлений. Традиционно принято называть их «практическими», хотя по сути своей они являются аналитическими, в которых тесно переплетаются изученная теория и практика ее применения. Так, методы лингвистического анализа, которым уделяется значительное внимание в курсе теоретической грамматики, являются и теоретической темой для изучения, и инструментом осуществления анализа языкового материала. Для более полного обеспечения автономности студента при изучении теоретической грамматики посредством ЭУМК подобные задания разработаны не только по темам, выносимым на обсуждение в рамках занятий семинарского цикла, но по всем темам курса.

Нами используются несколько типов схем для оптимизации освоения вопросов по теоретической грамматике в зависимости от сущности рассматриваемого явления. Вопросы эмпирического характера, как правило, пред-

ставлены в виде конспекта с лакунами, которые студент должен заполнить, исходя из своего понимания предмета. Лакуны могут заполняться терминами, подсказываемыми предложенным языковым материалом, либо, наоборот, примерами, поясняющими приведенные терминологические ряды. Вопросы, где требуется раскрыть структуру грамматического понятия, показать взаимоотношения между его компонентами, схематически оформляются в виде своего рода ментальных схем, отражающих разные модели усвоения учебного материала. Подобный способ усвоения находится в русле так называемого тезаурусного подхода к овладению гуманитарным знанием, которое видится как постепенное накапливание субъектом знаний, представляющихся ему существенными и необходимыми, их осмысление по параметру «свое»—«чужое» и встраивание освоенных знаний в уже существующий тезаурус. Предлагаемые схемы помогают анализировать изучаемый материал, «присваивать» и включать его в уже действующие связи в тезаурусе субъекта.

Подобным же образом тестовые задания нацелены не просто на воспроизведение выученного «чужого» знания, а на проверку того, насколько оно стало «своим», как прочно оно усвоено, как свободно студент ориентируется во внутрипредметных связях. Типичные задания включают: дополнение определения или утверждения словами из предлагаемого списка или без опоры; подбор предлагаемого языкового материала, иллюстрирующего указанные явления; оценку правильности утверждений; выявление грамматических категорий и восполнение оппозиций; группировку языковых фактов по определенным параметрам; выбор из списка примера, имеющего указанное свойство и т.п.

Следует подчеркнуть принципиальную установку на обсуждение грамматических понятий на основе живого языкового материала, что позволяет показать практическую пользу знания грамматической теории.

Вспомогательный раздел является, в определенном смысле средством навигации в рамках изучаемой дисциплины. Помимо нормативно предписанных документов (учебно-методическая карта дисциплины, списки основной и дополнительной литературы, методические рекомендации по организации самостоятельной работы студента и т.д.) туда включены два документа, разработанные специально для студентов с учетом особенностей восприятия информации молодым человеком и вопросов, которые традиционно возникают у студента на начальном этапе изучения новой дисциплины: Course Outline (Описание курса) и Course Map (Карта курса). Поскольку изучение теоретической грамматики ведется на английском языке, то и эти документы разработаны на английском.

В заключение отметим, что современная педагогическая реальность определяется взаимодействием ряда подходов, или парадигм, что дало основания обозначить современный образовательный контекст как полипарадиг-

мальный. Разработка и внедрение ЭУМК показывают необходимость включения в понятие полипарадигмальности рациональную взаимосвязь контактных и дистанцированных форм сотрудничества преподавателя и студента.

Е. Ю. Кирейчук, Е. Н. Радион

ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ И ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ НА ТЕСТОВОЙ ПЛАТФОРМЕ CLASSMARKER В УСЛОВИЯХ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Как показала практика, удаленный формат обучения, который стал востребованным в современной системе образования, дает массу преимуществ как преподавателям, так и студентам. С одной стороны, экономия времени и больше возможностей для самостоятельной работы по своему собственному графику и в индивидуальном темпе привлекают студентов. С другой стороны, современные технологии, наличие обучающих платформ, интернет-сервисов для видеокommunikации позволяют преподавателям организовать образовательный процесс в удаленном режиме фактически без потери эффективности, обеспечивая полноценное общение со студентами.

Очевидно, что удаленное обучение подходит не для всех специальностей и не всех дисциплин. Тем не менее, для гуманитарных и языковых дисциплин удаленный формат обучения представляется вполне возможным и довольно удобным, открывая новые возможности для организации учебного процесса и академической коммуникации. При этом сложность представляет проблема, связанная с отсутствием четкой системы промежуточного и текущего контроля в режиме удаленного обучения.

Удаленное обучение ставит перед преподавателем новую задачу – адаптировать уже существующие материалы для промежуточного и текущего контроля обучающихся для определения соответствия результатов учебной деятельности требованиям, заявленным в учебно-программной документации, и разработать новые формы контроля и оценки знаний, чтобы не свести весь объем контролируемых заданий к множественному выбору предложенных вариантов.

Кроме того, в условиях удаленного обучения возникает еще один проблемный вопрос: как максимально сократить риски списывания и совместного выполнения письменных работ. Таким образом, перед преподавателем стоят непростые задачи, связанные с 1) индивидуализацией удаленных заданий, когда двух вариантов одного и того же задания уже недостаточно; 2) сохранением разнообразия письменных методов контроля и оценки; 3) оптимизацией системы проведения контролируемых мероприятий.

В настоящее время существует масса различных интернет-сервисов, которые могут помочь с решением данных задач в педагогической деятельности: quizlet.com, proprofs.com, google.forms, getkahoot!.com и др. для генерирования разнообразных тестов и контролируемых заданий. Эффективное сочетание различных сервисов может помочь в вариативности форматов зада-

ний, однако следует учесть, что на освоение и апробацию тестовых интернет-систем требуется время, а с учетом того, что многие из существующих возможностей являются платными, возникает потребность в том, чтобы подобрать именно ту платформу, на базе которой можно одновременно решить все поставленные задачи.

Особенно остро такая потребность ощущается при удаленной работе со студентами заочного отделения в вузах. Студенты заочного отделения – это особый «контингент», который в буквальном смысле учится «от сессии до сессии», поэтому установочная сессия в удаленном режиме представляет собой дополнительный вызов для преподавателя, когда приходится выстраивать взаимодействие со студентами в абсолютно новом формате, включая и новый подход к организации промежуточного и текущего контроля.

В процессе разработки и подготовки контрольно-измерительных материалов по темам, предусмотренным учебной программой дисциплины «Дискурсивная практика (английский язык)», для студентов 3-его курса заочного отделения факультета английского языка МГЛУ было принято решение воспользоваться интернет-сервисом Classmarker, в результате чего был подготовлен комплект обучающе-контролирующих и текущих тестов, а также других контролирующих письменных заданий на основе данной интернет-платформы.

Classmarker.com – это современная система для создания онлайн-тестов, проведения удаленного контроля и оценки знаний и умений. Далее хотелось перечислим достоинства и удобства Classmarker, которые были выявлены в результате успешной апробации в условиях удаленного обучения.

Во-первых, привлекает внимание разнообразие видов тестовых заданий: множественный выбор (*multiple choice*), да или нет (*true or false*), сопоставление (*matching*), с вводом текста (*free answer*), исправление ошибок (*mistake correction*), эссе (*essay*). Такая вариативность дает возможность преподавателю создавать различные тесты не только в традиционном формате выбора правильных ответов, но и с использованием произвольного ответа на вопрос, что практически исключает совместную студенческую работу над ответами.

Во-вторых, конструктор учебных заданий имеет текстовый редактор, что позволяет преподавателю вставлять в тест обычные файлы в Microsoft Word, изображения, аудио и видеофайлы и сопровождать их вопросами и тестовыми заданиями. Таким образом, платформа помогает удаленно контролировать навыки чтения и аудирования.

Еще одним несомненным достоинством платформы является возможность создания банка вопросов, которым потом можно пользоваться для генерирования тестов на основе случайного выбора из банка вопросов. На данный момент в нашем аккаунте накоплено более 1200 тестовых вопросов и заданий, что позволяет создавать так называемые случайно сгенерированные тесты. Данная возможность полностью исключает списывание, поскольку каждый студент получает случайно сгенерированный тест со своим соб-

ственным индивидуальным набором заданий. При этом студенты не имеют возможности обмениваться информацией, т.к. время написания теста ограничено, а автоматические временные рамки задаются преподавателем.

Помимо разнообразия возможностей в создании тестов, Classmarker оснащен всеми необходимыми функциями настроек для заданий: авторизацией тестируемого, ограничением времени прохождения теста, указанием срока доступности теста, которые задаются заранее. Также можно настраивать и возможности обратной связи с тестируемым, в частности, отправлять тестируемому только результат выполненных заданий в процентах или результат с неправильными ответами. Есть возможность автоматически отправить полностью исправленный тест с правильными ответами и присвоенными баллами по каждому вопросу, а также дополнительными комментариями преподавателя.

При создании тестов большое внимание уделяется конфиденциальности, поэтому следует отметить еще одно достоинство данной платформы: Classmarker позволяет создать виртуальный класс и разослать приглашительные коды обучающимся. Эта функция особенно удобна, если преподаватель работает с одной и той же группой студентов в течение года. В данном случае студенты выполняют письменные задания не по сгенерированной ссылке, к которой может получить доступ любой пользователь интернета, а с сайта сервиса, заходя туда по индивидуальному логину и паролю, который преподаватель может изменить в любой момент. Так обеспечивается конфиденциальность и индивидуальный подход к каждому студенту, а также практически исключается возможность совместного выполнения заданий.

Classmarker хранит результаты всех проведенных тестовых заданий и ведет статистику успеваемости, что очень важно, если преподаватель проводит мониторинг успеваемости как каждого отдельного студента в течение года, так и успеваемости по группам.

В наше время, когда большинство вузов активно работает с использованием образовательных оболочек, таких как Moodle, представляет интерес еще одна возможность данного сервиса: все созданные на данном сервисе задания легко встраиваются в любой сайт, блог или образовательную оболочку. Следовательно, накопленные на Classmarker базы контролирующих заданий могут быть перенесены и использованы при работе на других платформах.

Единственный минус, обнаруженный нами при апробации сервиса – стоимость. Бесплатная версия Classmarker позволяет выполнить не более 100 тестов в месяц, поэтому для того, чтобы пользоваться тестовой системой для удаленной работы студентов заочного отделения, необходимо приобрести хотя бы минимальный профессиональный пакет Classmarker. С другой стороны, удобно то, что оплату можно в любое время приостановить, а потом возобновить, при этом все данные аккаунта сохраняются.

Таким образом, в результате успешного использования интернет-сервиса Classmarker можно сказать, что данная система является удобной и доступной и помогает осуществлять полноценный промежуточный и теку-

щий контроль в условиях удаленного обучения, при этом решая актуальные задачи индивидуализации и оптимизации выполнения контролирующих заданий, а также сохранения разнообразия письменных методов контроля и оценки.

Е. П. Кончакова, Н. Ф. Рогожкина

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ОНЛАЙН-ФОРМАТУ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТРАНОВЕДЕНИЮ

Интернет-технологии уже не первый год используются в учебном процессе, но 2020–2021 учебный год бросил вызов студентам и преподавателям по всему миру, заставив их опробовать новые формы работы, в первую очередь, связанные с онлайн-обучением. Существует много очевидных преимуществ использования информационных технологий при обучении иностранным языкам в аудиторном формате, однако пандемия сделала удаленное (электронное, онлайн) обучение вынужденным, заставив учебные заведения, зачастую в короткие сроки, адаптироваться к новому формату.

В целом, новым назвать электронное обучение нельзя, так как преподаватели давно организуют онлайн-вебинары и записывают учебные подкасты. Также существует множество учебных заведений, предлагающих дистанционное обучение с помощью интернет-технологий. Однако особенностью последнего года явилась необходимость быстрого перехода к новому формату в условиях, когда основой обучения является очная форма.

Трудности, с которыми столкнулись преподаватели, связаны с несколькими факторами. Во-первых, это техническая сторона – выбор платформы, на которой будет осуществляться обучение, а также овладение навыками, необходимыми для ее эффективного использования. Во-вторых, применение методов удержания внимания, отличных от аудиторных. В условиях электронного обучения, когда у студентов существует соблазн и возможность отвлечься от учебы, требуются особые усилия, чтобы максимально задействовать каждого обучаемого. В-третьих, необходима адаптация учебных материалов, изначально созданных для аудиторного обучения. И, наконец, нужно отметить необходимость планирования и организации самого учебного процесса с учетом промежуточного и итогового контроля, а также обратной связи.

Кроме того, в процессе адаптации к электронному обучению каждому преподавателю необходимо проявить особую гибкость, так как студенты тоже сталкиваются с определенными трудностями. Например, некоторые студенты отмечают, что им требуется больше времени для ознакомления с материалами, заданиями и инструкциями онлайн. Также сложностью является отсутствие личного контакта с преподавателем и другими обучаемыми и необходимость проявлять больше самостоятельности в подготовке к занятиям. При слабой мотивации и самодисциплине у студента эффективность онлайн-

обучения значительно снижается, следовательно, при организации учебного процесса преподавателю необходимо учитывать это и задействовать различные механизмы повышения мотивации студентов.

Однако несмотря на вышеописанные сложности, электронное обучение имеет достаточно преимуществ, которые позволяют преподавателю обеспечивать эффективное синхронное и асинхронное учебное взаимодействие со студентом.

В данном контексте необходимо, прежде всего, отметить огромный потенциал интернет-ресурсов, которые при онлайн-обучении можно использовать гораздо шире, чем в аудитории, поскольку во время занятия онлайн студент уже вооружен средствами применения видео и аудио ресурсов, а также возможностями поиска информации для различных видов планируемой учебной деятельности.

В частности, в процессе проведения занятий по дисциплинам «Язык и общество Великобритании» и «Культура Великобритании» возможность синхронной демонстрации видео фрагментов с компьютера преподавателя, предоставление ссылки на просмотр видео ресурса, просмотр новостных видео фрагментов в режиме онлайн позволяет не только улучшить качество предоставляемой информации и персонализировать доступ к ней, но и дает возможность студентам быть в курсе происходящих в стране событий, следить за текущими изменениями, давать им адекватную оценку. Предоставленный открытый доступ к сокровищницам знаменитейших музеев мира позволяет обогатить знания студентов во многих областях знаний: истории, культуре, искусстве.

Что касается использования интернет-ресурсов в формате асинхронного обучения, возможности представляются неограниченными: лекции, вебинары, подкасты, виртуальные туры по залам музеев и выставочных центров открывают широкие возможности для образовательной и творческой деятельности студента, повышая ценность работы вне аудитории, стимулируя студента к ней.

В то же время онлайн-обучение позволяет интегрировать уже имеющиеся текстовые и электронные учебные материалы в учебный процесс при условии их адаптации (сопровождении дополнительными инструкциями). Например, для вышеуказанных курсов актуальным осталось применение уже имеющихся учебных пособий, снабженных более подробными заданиями, применимыми к дистанционному формату и рассчитанными на быстрый поиск и обсуждение актуальной культурологической информации, свежей статистики и др.

Занятия в режиме онлайн показали достаточно высокий потенциал парной и групповой работы на занятии. В частности, при использовании платформы Zoom преподаватель может разделить группу на сессионные залы с учетом уровня и особенностей студентов, а также предложить им различные задания, имея при этом возможность явно или незаметно контролировать их выполнение. Таким образом, онлайн обучение помогает в реализации ин-

дивидуального подхода, способствует привлечению необходимых интернет-ресурсов, позволяет участникам учебного процесса обмениваться как устными, так и письменными комментариями.

Еще одним примером ресурса для организации групповой (парной) деятельности студентов в режиме онлайн стало использование виртуальной интерактивной доски Jamboard, инструменты которой не только позволяют преподавателю создавать эффективные задания различного характера, но и дают возможность студентам активно участвовать в их выполнении, представляя собой качественное пространство для обмена мнениями, знаниями, фотографиями, документами.

Не менее полезной в этом аспекте представляется работа с инструментами платформы Google classroom, с помощью которой можно не только предлагать учащимся материалы для изучения, но и проверять их усвоение (тестовые задания на Google forms), организовывать совместную работу и общение, а также проводить мониторинг обучения. Используя Google classroom, преподаватель также может комментировать работы студентов в реальном времени, оперативно помогать в выполнении задания.

Становится очевидным тот факт, что в ближайшем будущем в учебном процессе будут все шире применяться различные формы дистанционного обучения. Непростые вызовы, брошенные преподавательскому сообществу в период пандемии, сделают онлайн-обучение более эффективным, персонализированным и доступным, а также позволят интегрировать отдельные его элементы в реальный (оффлайн) учебный процесс.

Е. Н. Радион

КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Современная система образования опирается на компетентностный подход в обучении, акцентирующий внимание на результатах, а не на процессе образования. В качестве результата рассматривается способность будущего специалиста эффективно реализовывать свои способности (компетенции), основанные на приобретенных в процессе обучения знаниях, умениях и опыте в различных ситуациях, как в стандартных, так и в проблемных случаях.

В методике преподавания иностранных языков различают понятия *компетенция* и *компетентность*. Компетенция рассматривается как синоним способности применять на практике полученные знания, а компетентность – как результат подготовки специалиста, выражающийся в готовности реализовывать различные компетенции (способности) для осуществления речевой деятельности в различных сферах общения.

На данный момент развития научного знания очевидно, что только лишь знания языка как совокупности грамматических правил и набора лексических единиц недостаточно, чтобы эффективно общаться и решать коммуникатив-

ные задачи. Поэтому компетентностный подход к обучению предполагает, что помимо собственно способности говорить на изучаемом языке обучающийся должен обладать другими способностями к общению в социально детерминированных ситуациях, к адекватному выбору коммуникативного поведения в соответствии со сферой общения и т.д.

Вопросом о том, что язык изучается только в определенном дискурсивном контексте, а его употребление определяется ситуативной обусловленностью, выбором коммуникативной роли и культурными факторами, а также об осознании значимости понятия *компетенция*, исследователи заинтересовались, когда Н. Хомски предложил различать понятия *компетенция* (*competence*, языковая компетенция, знание языка говорящим и слушающим) и *употребление языка* (*performance*, реальное применение языка). Н. Хомски отмечал, что употребление отражает компетенцию лишь в идеальном случае, но в реальных ситуациях речевой практики не может быть прямого отражения компетенции.

Следующим исследователем, который расширил понимание понятия *компетенция*, стал Д. Хаймс, американский социолингвист, который возражал против исключения *performance* (*употребления языка* по Н. Хомски) из сферы лингвистических исследований и предложил воспользоваться понятием *коммуникативная компетенция*, под которой Д. Хаймс понимал совокупность знаний, необходимых для эффективной коммуникации.

Несмотря на то, что полемика вокруг *competence* и *performance*, языковой и коммуникативной компетенции началась и активно велась в лингвистических и социолингвистических кругах, наиболее востребованными эти понятия оказались в сфере образования, в педагогике и методике обучения и преподавания иностранных языков.

Представляет интерес концепция, разработанная в конце 1970-ых гг. американским педагогом Э. Хиршем, который предложил и разработал термин *культурная грамотность* (*cultural literacy*), под которой понималось формирование способностей и познаний обучающихся для адекватной коммуникации с носителями других языков и культур. Э. Хирш указывал на то, что общение требует не просто навыков, связанных только со знанием языка. Требуется широкий спектр самых разнообразных знаний из области культуры, истории, религии и т.д. В рамках развития данной теории Э. Хирш разработал и предложил словарь культурной грамотности, включающий в себя слова, которые, по мнению Э. Хирша, должны быть известны всем образованным представителям американского социума. Таким образом, мы видим, что речь идет не только о межкультурной коммуникации, но и об уровне образования, в целом. Э. Хирш критиковал американскую систему образования того времени, называя ее «cafeteria style education», указывал на постоянно снижающийся уровень культурной грамотности американских школьников и высказывал недовольство снижением общих требований к обучающимся и падением образовательных стандартов.

В своей статье «Literacy and Cultural Literacy», чтобы проиллюстрировать важность культурной грамотности, Э. Хирш приводит пример из известной австралийской песни:

*Once a jolly swagman camped by a billy-bong,
Under the shade of a kulibar tree,
And he sang as he sat and waited for his billy-boil,
“You’ll come a-waltzing, Matilda, with me.”*

Э. Хирш отмечает, что многие американцы слышали эту песню и знают слова, но плохо понимают, о чем поется в песне. Для этого нужно обладать знаниями об австралийской лингвокультуре. В статье поясняется, что *waltzing Matilda* означает ‘путешествовать с рюкзаком за плечами’, *swagman* означает ‘бродяга’, *billy-bong* означает ‘пруд’, *kulibar* – ‘эвкалипт’, *billy-boil* – ‘кофе’.

Несмотря на то, что книга о культурной грамотности, изданная Э. Хиршем в 1988 г., стала национальным бестселлером, его концепция имела много противников. Одним из основных критиков теории Э. Хирша является Г. Гарднер, автор теории множественности интеллектов, также популярной в сфере образования. Г. Гарднер назвал идеи Э. Хирша анти-интеллектуальными и примитивными, видимо, имея в виду, что в современном мире мы все чаще сталкиваемся с людьми, которых можно бесспорно назвать образованными и грамотными, но они могут при этом не знать элементарных вещей, как известный литературный герой А. Конан Дойла Шерлок Холмс, с легкостью различающий несколько сотен видов табачного пепла, но не знающий, что земля – круглая.

Научное противостояние между Э. Хиршем и Г. Гарднером никак не повлияло на то, что обе концепции получили признание во всем мире, благополучно сосуществуют и применяются в различных областях человеческой деятельности, причем не только в сфере образования и педагогике, но и в бизнесе. Так, например, исследователями С. Ангом и Л. Ван Дином был разработан термин *коэффициент культурного развития* на базе понятия *культурная компетентность*, под которой авторы понимают способность адаптации и эффективной работы в различных культурах. Однако в действительности концепция имеет гораздо более широкое понимание, так как культурная компетентность представляется как составляющая интеллекта, которую можно измерить и развить. Как полагают исследователи, без культурной компетентности бизнесмены, военные и политические деятели, столкнувшись с ситуациями межкультурного общения, склонны лишь к зеркальному отражению собеседника.

Таким образом, в теоретических исследованиях в сфере бизнеса концепция Э. Хирша нашла свое отражение как еще один дополнительный вид интеллекта в списке множественности интеллектов Г. Гарднера. Это говорит о том, что в речевая коммуникация и ее взаимосвязь с культурой, становятся предметом и объектом изучения в самых различных научных областях знаний. Иногда мы сталкиваемся с противоречиями, противостоянием теорий

и множественностью терминологической базы, но нейтрализатором споров и нестыковок в терминах является общее понимание научного мира о том, что эффективность речевой коммуникации предопределяется наличием знаний о культуре, религии, литературе, о различных областях жизни, которые должны совпадать у говорящего и слушающего.

Е. Н. Радион, Ю. В. Хмельницкая

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Нарастающая информатизация общества с использованием сети Интернет и электронных СМИ, растущее количество людей, занятых в сфере информационных технологий и производства информационных продуктов и услуг, приводит к тому, что современное общество все чаще называют информационным, поскольку постоянно растет доля людей, вовлеченных в производство, хранение, переработку и реализацию информации. В таких условиях меняются требования, которые предъявляются к молодому специалисту, выпускнику вуза. Сейчас востребован специалист, способный воспринимать и управлять увеличивающимися потоками информации, быстро адаптирующийся к постоянно меняющимся условиям труда, умеющий ориентироваться в нестандартных ситуациях и брать на себя ответственность за принятие собственных решений. Следовательно, в сфере высшего образования возрастает роль профессиональной компетентности как конечного результата профессиональной подготовки.

Следует различать понятия профессиональной компетенции и профессиональной компетентности. *Профессиональная компетентность* – это и есть конечная цель профессиональной подготовки специалиста, которая представляет собой высокий уровень реализации универсальных, базовых профессиональных и специализированных компетенций. *Профессиональная компетенция* определяется как способность и готовность будущего специалиста к мобилизации его декларативных и оперативных знаний, умений и качеств, необходимых и достаточных для решения задач (М. Г. Колосовская).

При этом такие универсальные профессиональные способности, как умение интегрировать знания и владение междисциплинарным подходом при решении задач, становятся приоритетными, когда речь заходит о гибкости, самостоятельности и нестандартности мышления, что является одним из основных требований к успешной профессиональной деятельности в информационном обществе. Мы полагаем, что именно междисциплинарность может стать основой для формирования способностей к интеграции знаний. Для этого в ходе учебного процесса необходимо создавать условия, в которых у обучающихся будет возможность применять знания, полученные в ходе изучения одной дисциплины, в предметной сфере другой дисциплины.

В целях реализации более тесного междисциплинарного «сотрудничества» между дисциплинами «Функциональная грамматика» и «СОРО», которые изучаются на 3-м году получения высшего образования по направлению специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» в МГЛУ, мы предлагаем дополнять параллельно изучаемые темы упражнениями, содержащими задания из другой дисциплины.

В начале 6-го семестра в рамках дисциплины «Функциональная грамматика» студенты изучают адвербиальную комплементацию глагола, синтаксическую функцию «обстоятельство», его виды – факультативные и обязательные адвербиальные элементы предложения, семантические типы обстоятельств и способы их выражения, место адвербиальной группы в предложении.

Для закрепления пройденного материала по теме и для актуализации новых знаний о функциональной классификации обстоятельства как компонента структуры предложения на занятиях по СОРО можно предложить студентам при составлении монологического высказывания по теме «Social Issues» воспользоваться, например, таким списком слов и выражений:

<i>In fact</i>	<i>In contrast</i>	<i>Consequently</i>
<i>In addition</i>	<i>Moreover</i>	<i>Therefore</i>
<i>As a result</i>	<i>Yet</i>	<i>Instead</i>
<i>However</i>	<i>On the contrary</i>	<i>Anyhow</i>
<i>On the other hand</i>	<i>First/Second/Next</i>	<i>Similarly</i>
<i>Furthermore</i>	<i>In conclusion</i>	<i>Hence</i>
<i>By contrast</i>	<i>In other words</i>	<i>For instance</i>

При этом следует напомнить студентам, что данные слова и фразы относятся к понятию *конъюнкт* и являются необходимым средством текстовой когезии. Это специальные адвербиальные компоненты, выполняющие важную для создания высказывания связующую функцию. Они указывают на смысловую взаимосвязь предложений и их компонентов, делают высказывание унифицированным и логичным.

Навык использования таких элементов предложения также будет чрезвычайно полезен для использования на занятиях СОРО на постоянной основе, так как он учит говорящего организовывать свои мысли, чтобы читателю или слушателю было легче следовать за логикой сообщения. Он помогает планировать и структурировать свое высказывание, быть убедительным.

Еще одно новое для студентов с точки зрения грамматического анализа явление – *дизъюнкт*. Этот факультативный адвербиальный компонент предложения позволяет выразить отношение говорящего к содержанию высказывания, его мнение по поводу утверждения, которое он собирается сделать. Этот элемент довольно редко задействуется в процессе общения на занятиях. Как следствие, у студентов возникают трудности с его идентификацией при выполнении грамматического анализа предложений.

С целью реализации междисциплинарных связей и создания условий для закрепления опыта использования данных грамматических единиц в контексте смежных дисциплин можно на занятиях СОРО поставить перед обучаю-

щимися задачу использовать дизъюнкты при построении ответа на заданную тему, например, во время дискуссий на изучаемые темы «Family Values», «Single parenting», «Adoption», «Parenting Styles». Следующий список может быть предложен студентам в качестве опоры:

<i>Obviously</i>	<i>Ideally</i>	<i>Certainly</i>
<i>Frankly</i>	<i>Naturally</i>	<i>Quite rightly</i>
<i>Reasonably</i>	<i>Honestly</i>	<i>Admittedly</i>
<i>Understandably</i>	<i>Generally</i>	<i>Unfortunately</i>
<i>Clearly</i>	<i>Literally</i>	<i>Apparently</i>
<i>Truthfully</i>	<i>Personally</i>	<i>Surely</i>
<i>Seriously</i>	<i>Perhaps</i>	<i>Undoubtedly</i>

Таким образом при интегрировании изучаемых студентами грамматических явлений в процесс общения на занятиях СОРО обучение грамматике приобретает необходимую речевую направленность. Изучение иностранного языка через общение является важным принципом функционального подхода в лингводидактике. К сожалению, на занятиях грамматикой довольно трудно создать ситуации, когда упражнения подобны реальному общению. Выполнение поставленных перед студентами на занятиях СОРО речевых задач повысит эффективность усвоения используемого при этом грамматического материала.

В свою очередь занятия по функциональной грамматике предоставляют дополнительную возможность для усвоения и реализации объема лексики, изучаемой в рамках курса «СОРО». Например, задания на перевод традиционно используются для тренировки адекватного употребления изучаемых грамматических единиц и сопоставления их использования в родном и иностранном языке. Мы предлагаем наполнить предложения для перевода, посвященные теме «Виды обстоятельств», соответствующим содержанием – словарными единицами из текстов на базе темы «Celebrating Family Diversity».

1. *Исторически и культурно* всегда существовали стигмы/предубеждения против нетрадиционных семей.

2. *Довольно трагично*, но негативное отношение к неполным семьям до сих пор существует.

3. *Естественно*, социальная поддержка нацелена на неблагополучные семьи.

4. Все проблемы, связанные с усыновлением и временной опекой, будут решены, *надеюсь*.

5. *Более того*, адекватное отношение к разнообразным типам семей является крайне важным.

6. *Грубо говоря*, я бы сказал, что мы нуждаемся в более существенной социальной поддержке.

7. *Наиболее важно*, мы должны обратить внимание на трудную судьбу детей, нуждающихся в усыновлении.

8. Три типа семей были упомянуты, *а именно*, ядерная семья, расширенная семья и смешанная семья.

9. *Прежде всего*, я бы хотел отметить проблему зависимости от социальной поддержки.

10. *Лично я считаю*, мы должны усилить роль традиционной семьи в обществе.

Таким образом, междисциплинарный подход в изучении иностранного языка помогает студентам интегрировать полученные знания и более широко рассматривать тематическое содержание различных дисциплин. Мы полагаем, что междисциплинарное взаимодействие способствует формированию профессиональной компетентности как конечной цели подготовки специалиста.

Н. С. Сычевская

РИТОРИЧЕСКИЙ ЭТОС В АРГУМЕНТАЦИИ

(на материале англоязычного политического дискурса)

В контексте современных исследований по лингвистической семантике и прагматике языковая аргументация предстает как особый ценностно-ориентированный макротип речевого акта, имеющий свои специфические условия успешности. Его иллокутивная цель – повлиять на выбор адресата в процессе принятия решений. Основными частями этого макроакта являются тезис, аргумент и следствие. Под *тезисом* обычно понимают положение (утверждение), которое нуждается в доказательстве и в котором эксплицируется отстаиваемая оратором точка зрения по поводу проблемы. Высказать тезис уже означает взять на себя обязательство привести некоторые доводы в пользу его истинности. *Аргумент* и представляет собой довод (комплекс доводов), являющийся обоснованием тезиса. За цепочкой аргументов обычно следует своего рода вывод, суммирующий аргументы и преподносящий тезис в новом свете как нечто доказанное, т.е. *следствие*.

Аргумент – инструмент процесса аргументации – определяется как релятивная единица, т.е. единица, значимая не сама по себе, но по отношению к тезису. Аргумент представляет собой довод, являющийся обоснованием тезиса, то, на что в процессе доказательства направляется энергия, чтобы обеспечить тезис необходимой силой убедительности. Аргументами могут быть суждения, сделанные на основе анализа «предмета», релевантные примеры, ссылки на принятые в обществе точки зрения (постулаты, аксиомы, принципы и т.д.) или на собственные мнения. Аргументом может стать любое высказывание, если оно служит подтверждением тезиса. В англоязычном политическом выступлении аргумент представлен *прямым аргументом-доказательством, косвенными аргументами рассуждениями и описаниями,*

а также *имплицитным аргументом*. Однако политики отдают предпочтение косвенным аргументам рассуждения и описания, которые предполагают гибкую тактику ведения доказательства путем аналогий, вопросов, характеристик и т.д.

Риторика признает существование трех аспектов риторического воздействия: пафос, логос и этос. *Этос* является способом апелляции к признаваемым аудиторией моральным принципам. Такими принципами являются, например, справедливость, честность, уважение к святыням и т.д. Этос также представляет собой учение о морали, нравственности как форм общественного сознания, их сущности, законов исторического развития и роли в общественной жизни. Обращение к этосу предполагает указание на исторические факты, прецеденты, установку на ценностные и приоритетные нормы морали и нравственности, т.е. этику социума. Этос является ценностным наполнением взглядов оратора. Аспекты риторического воздействия – пафос, логос и этос – соотносятся с *лингвистической теорией речевого воздействия*, под которой в целом понимают регуляцию социальной деятельности одного человека другим при помощи речи.

Согласно риторической теории, этос публичного выступления строится на системе топосов. Под *топосами* понимают идеи, разделяемые как оратором, так и аудиторией. Такие идеи помогают создать ситуацию объединения оратора и его слушателей. При этом топосы – не любые идеи, которые кажутся аудитории правильными, а только те из них, которые основаны на ценностях и предпочтениях аудитории, обращаются к ее нравственным ориентирам, эстетическим идеалам, интеллектуальным интересам и пр. Топосы – тематическое отражение в тексте ценностных суждений, которые признаются всеми (оратором и слушателями) в данной аудитории как правильные и проверенные общественным опытом. Поиск топосов – это содержательный отбор слов и отрывков текста, основывающийся на той системе ценностей, которая принята в данной аудитории. С лингвориторической позиции топосы рассматриваются нами как области содержания речи, т.е. ее участки, которые отражают ценности общества и представляют собой постоянные, повторяющиеся в выступлениях микротемы. *Микротемы* представляют собой «отступления» от основной темы, которые раскрывают какие-то аспекты макротемы и могут быть связаны с основной темой лишь опосредованно. При анализе последних нами были выявлены такие, которые 1) повторяются в большинстве речей независимо от содержания главного эпизода и 2) отражают универсальные политические и духовные ценности общества. Такие микротемы в лингвориторической традиции соответствуют понятию топосов, т.е. не любая микротема является топосом, а только та, которая соответствует обоим вышеперечисленным условиям. Наиболее частотными топосами политического выступления оказались топосы *нации/общества, правительства/главы государства, свободы и демократии, мировых проблем, экономического процветания и благополучия, семьи, образования и религии*.

Материальная сфера остается одним из самых важных аспектов существования любого человека, а потому любому политику всегда гораздо легче обращаться к аудитории, если затрагивать именно тему экономического благополучия и процветания. В связи с этим ораторы включают топос экономического процветания и благополучия в аргументативный блок, а именно, в косвенные аргумента рассуждения и описания чаще всего: более 50 % примеров использования данного топоса приходится на данные типы аргументов. Топос правительства/главы государства включает описание роли и целей правительства, а также различные аспекты главы государства: обязанности, роль и действия, поэтому он также является частотным именно в аргументативном блоке в составе прямых аргументов и косвенных аргументов-описаний (46 %). Для того, чтобы акцентировать внимание аудитории на важности понятий *страна* и *нация* политики используют топос нации/общества в косвенных аргументах рассуждений и описании (32 % от общего числа использования топоса). Топос демократии реализуется как в описании прав и свобод граждан своей страны, так и в критике тех режимов, которые, с точки зрения оратора, являются недемократическими. Понятие «свобода» в американском и британском обществе связано с личной независимостью, правами человека и, в целом, с благополучием и благосостоянием, поэтому данный тип топоса также является достаточно частотным в аргументативном блоке (28 %) и находит отражение в косвенном аргументе-описании.

Таким образом, для усиления их убедительности и повышения эффективности воздействия ораторы в политическом выступлении включают в аргументативный блок элементы риторического этоса, а именно топосы, созданные на основе как универсальных, так и политических ценностей.

Круглый стол «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ»

В. Г. Бричикова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ценность учителя в цивилизованном мире исключительна. Всегда существовала зависимость: каков уровень учителей, таков и уровень образования и воспитания, таков и интеллектуальный и нравственный потенциал народа. Без преувеличения можно сказать, что от потенциала нравственности и интеллекта людей зависит судьба страны. История показала, что здоровое общество складывается не из «винтиков», а из личностей. Ценность учителя, таким образом, заключается не в том, что он служит неким ретранслятором знаний, а в том, что его социально-профессиональная функция обогащается и расширяется, возрастает значение его нравственной позиции, функция учителя становится личностно-образующей.

Есть ли в стране более приоритетная сфера, чем народное образование? Если думать о сегодняшнем дне, то изобилие продуктов и ассортимент одежды могут показаться более насущными. Но необходимо смотреть в завтра и послезавтра. Нам пора перестать думать, что «учителем надо родиться» и начинать трактовать этот вопрос иначе. Учителя нужно специально готовить. Любой профессии можно и нужно учиться. Учитель – не исключение. Другое дело, что подготовить настоящего учителя профессионала очень сложно. Необходимо так же принимать во внимание тот факт, что без стремления самого учителя к самосовершенствованию это сделать будет невозможно. На наш взгляд, сущность, содержание и смысл деятельности учителя покоится на следующих составляющих: гражданственность, профессионализм и творчество. Именно эти три понятия должны лечь в основу концепции профессиональной подготовки учителя.

Говорят, что учитель должен обладать всеми хорошими качествами, но в большей степени, чем любой другой человек. С этим можно согласиться. Но все же, профессионально наиболее значимыми считаются три группы качеств: 1) качества, которые позволяют понимать внутренний мир учащегося, сопереживать ему; 2) качества, которые обеспечивают владение собой; 3) качества, способствующие активному воздействию на ученика.

Все эти понятия раскрывает педагогический дискурс. Он раскрывает основные принципы педагогической морали: гражданственность и патриотизм в сочетании с интернационализмом, профессиональная самоотверженность, педагогическая солидарность и коллективизм, гуманизм, педагогический оптимизм, т.е. раскрывает категории педагогической этики.

А именно: 1. Профессиональный педагогический долг. Чувство долга необходимо любому человеку, но учитель без него – вообще не учитель. 2. Педагогическая справедливость. Справедливость – это одна из форм моральной оценки. Доказано, что отсутствие справедливости замедляет формирование коллектива учащихся. 3. Профессиональная честь и достоинство. В понятие чести входит стремление учителя поддержать свой престиж и свою репутацию. Учитель должен бороться за честь и достоинство своей профессии. Но бороться одним – своей честной и достойной работой, честным и достойным отношением к учащимся. 4. Педагогическая совесть. Именно педагогическая совесть учителя отражает его этическую культуру. Это имеет двоякое значение: с одной стороны создает в коллективе атмосферу взаимоуважения, с другой – формирует у учащихся этические нормы, их нравственное поведение в обществе.

О том, сколь большую лепту в решении задачи – формировать личность учащегося – может внести иностранный язык, написано немало, поэтому в этой статье мы осветим лишь два аспекта проблемы: возможности иностранного языка в решении актуальных задач современного общества в области воспитания подрастающего поколения и возрастания познавательного, воспитательного и развивающего потенциала предмета «Иностранный язык».

Иноязычное образование ориентировано на личность и строится таким образом, что непосредственная деятельность учеников, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства не остаются за порогом школы, а учитываются при организации общения на уроке.

Иноязычное образование не только ориентировано на личность, но и строится на уважении к ней. В процессе образования уроки ИЯ являются уроками общения. Учащиеся учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные речемыслительные задачи, быть речевыми партнерами. Следовательно, иноязычное образование создает условия для повышения уровня культуры общения каждого ученика. Овладевая новым средством общения, ученик впервые открывает для себя, а затем и получает непосредственный доступ к культурным ценностям другого народа. Каждая порция подлежащего усвоению материала подается как факт культуры другого народа.

Принципиально важно, что иноязычное образование осуществляется как бы в двух сопряженных плоскостях, точнее, в сопряжении, диалоге двух миров – мира иностранной и мира родной культуры. Это очень важно, так как вхождение ученика в мир иностранной культуры способствует развитию личности ученика как субъекта родной культуры.

Иноязычное образование спроецировано и на более отдаленные результаты, которые не быстро сказываются на возникновении личностного смысла в учебной деятельности. Таковы, например, результаты развития мышления, культуры умственного труда и др. Все вышесказанное убеждает, что дисци-

плина «Иностранный язык» обладает поистине огромными возможностями для осуществления комплексного воспитания личности и в целом – индивидуальности. Кто, если не учитель, поможет ученику осознать все потенциальные возможности иноязычного образования. Но, для того, чтобы соответствовать этому высокому назначению, учитель сам должен быть личностью. Еще К. Д. Ушинский писал: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер».

В каждой профессии есть свои «нельзя». Есть они и в учительской профессии: учитель не должен быть серым. Как точно заметил Е. И. Пассов: «Рядовой учитель – не очень законное сочетание слов: учитель не может быть рядовым, в противном случае он не учитель... Подавший заявление в педагогический университет, по сути, берет на себя обязанности стать идеалом хотя бы для будущих учеников». Учитель – это не только профессия, это – жизненное кредо.

М. Г. Гец

ВИДЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ЗАНЯТИЯХ В УДАЛЕННОМ РЕЖИМЕ

Педагогическое сообщество представляет собой относительно ограниченную по составу общность людей. Для нее характерен определенный профессиональный дискурс, определяющий картину мира исходя из сути профессиональной деятельности.

Проблемами дискурса занимались научные школы (В. Г. Борботько, С. К. Гураль, В. И. Карасик, К. Ф. Седов, Л. Ю. Иванов, В. З. Демьянков, М. Л. Макаров и др.). Г. А. Краснощекова, С. Г. Тер-Минасова, Л. Ю. Минакова, Н. В. Елухина, Е. Л. Макарова, Р. Ф. Хасанова, Л. К. Мазунова, Е. А. Шатурная рассматривали проблемы педагогического дискурса. Синхронный и асинхронный педагогический дискурс изучается преимущественно европейскими и американскими коллегами.

В условиях организации уроков удаленно трансформируются основные методологические составляющие образовательного процесса: содержание, формы, способы обучения и контроля, а также методика планирования и проведения обучения в удаленном режиме. Под *иноязычным педагогическим дискурсом обучения в режиме удаленного доступа* мы понимаем профессиональную коммуникативную деятельность, осуществляемую в конкретных коммуникативных ситуациях профессионального общения (с обучающимися, с коллегами, с руководителями учреждения образования, с родителями, с общественностью), основанную на использовании отобранных лингвистических (паралингвистических, экстралингвистических) средств, нацеленную на создание предметного и когнитивного пространства комму-

никантов. Профессиональным педагогическим дискурсом задаются важнейшие параметры коммуникативного функционирования коллектива педагогов и обучающихся.

Обучение педагогическому дискурсу будущих и действующих педагогов в рамках образовательных программ повышения квалификации в удаленном формате дает возможность формировать, совершенствовать навыки и развивать умения межличностного общения на основе понимания, в каких отношениях находятся собеседники, в какой ситуации осуществляется общение и как, в зависимости от этих факторов, необходимо строить каждое высказывание. Обучение студентов иноязычному педагогическому дискурсу имеет ряд преимуществ (Шатурная, 2009):

- отсутствие достаточно жесткой привязанности к тексту;
- выбор возможности продолжения общения в любой точке развертывающегося дискурса;
- имитация условий реального общения;
- употребление оригинальных, креативных языковых явлений одновременно с применением устоявшихся, стереотипных коммуникативных ходов с новыми функциями;
- коммуникативная направленность дискурсивного взаимодействия;
- личностно-ориентированный характер дискурса, основанный на конкретной ситуации общения.

В режиме удаленного доступа выделяются два основных вида педагогического дискурса. Традиционный педагогический «информирующий» дискурс реализуется в соответствии с принятой в обществе системой ценностей в статусно-ролевом поле педагогического взаимодействия субъектов коммуникации. Для него обязательным качеством является эксплицитность. Он интенционален на уровне конвенций, что определенным образом регламентирует коммуникативное поведение: педагог информирует, а учащиеся или другие участники коммуникации воспринимают, педагог инициирует взаимодействие, учащиеся уточняют, задают вопросы, совместно организуют обсуждение и т.п. Конвенциональная сторона «информирующего» дискурса детерминирована социально-статусной ролью продуцента речи. Она основана на объективных данных и имеет своей целью не только передачу, но и усвоение знаний, приобретение опыта с использованием строго отобранных экстра-, пара- и лингвистических средств.

Педагогический оценочный дискурс соотносится с общепринятым репертуаром предъявления оценки педагогом на основе прецедентности «оценочных» ситуаций. Речевые акты преимущественно аксиологической природы реализуются в различных жанрах педагогического дискурса с целью оценивания знаний, навыков, умений, компетенций учащихся (опрос, тест, контрольная работа, зачет, экзамен и др.), для оценки событий и поступков (похвала, критика, упрек, конфиденциальный разговор, назида-

тельная беседа, предупреждение, выговор и др.), а также ситуаций, возникающих в процессе непосредственного вербального взаимодействия в образовательной среде урока/занятия.

Креативные информативные и оценочные высказывания используются учителем/преподавателем в процессе профессионального общения с учащимися на уроке/занятии, реже в самостоятельной деятельности обучающихся. Креативность говорящего при информировании и оценивании проявляется в метафоризации, в реализации словообразовательных возможностей языка, в использовании «трансформируемых» фразеологизмов и речевых клише и др. Часто используется прием стиливого контраста, основанный на перемещении слов и выражений из одного стиля речи в другой (Седов, 2004).

Педагог, как правило, создает, «придумывает» оценочное высказывание спонтанно, хотя, безусловно, имеет в своем арсенале и «заготовки», которые носят «дискурсивно личностный характер»: исследователями отмечается, что «своеобразным показателем речевой культуры становится индивидуальный «цитатный фонд» дискурсивного поведения личности. Он отражает некоторые особенности речевой биографии человека, главным образом, круг его чтения в разные периоды формирования культурно-речевого слоя языкового сознания» (Седов, 2011). Вместе с тем, вариативность и многогранность педагогического оценочного творчества не должны превращаться в агрессивные оценочные высказывания.

Креативность оценочного суждения педагога ярко проявляется в иронических высказываниях, используемых говорящим/пишущим в определенных прагматических целях. Как правило, подобные речевые конструкции коррелируют с избранной коммуникативной тактикой, являются авторскими и позволяют имплицитно судить об интенции адресанта. Оценочная функция иронических речевых актов в педагогическом дискурсе осуществляется в условиях «коммуникативного неравенства» между адресантом и адресатом, причем конвенциональность и «взаимоприемлемость» таких высказываний обусловлены общими пресуппозициями как суждениями, выводимыми из данного высказывания по правилам истинности или контекстуальной уместности, и единой языковой картиной мира педагога и обучающихся, принадлежащих одной культуре. Адресат, попадая под воздействие ценностного отношения адресанта, «оценивает его оценку», получая удовлетворение/неудовлетворение от процесса коммуникации.

В целом, можно констатировать, что наибольший эффект в педагогическом дискурсе имеют те оценочные речевые акты, которые реализуются говорящим/пишущим на основе использования разноуровневых языковых средств в их взаимодействии. Метаоценочный характер высказываний проявляется в использовании эксплицитных параметров семантики и прагматики высказывания, в ряде имплицитных составляющих, которые одинаково воспринимаются участниками коммуникации на основе общего «пресуппозици-

онного фонда». Адекватная вербальная подача информации и выражение оценки являются показателями профессиональной компетентности педагога, своеобразным критерием продуктивного педагогического общения, обеспечивающим благоприятный психологический климат в образовательной среде.

Традиционная для педагогического дискурса «трехкомпонентная» транзакция в условиях удаленного режима обучения чаще превращается в двухкомпонентную структуру. Единицей обучения педагогическому дискурсу может быть краткий текст определенного жанра, успешно реализованный в конкретной педагогической ситуации. В педагогическом дискурсе определенной аксиологической значимостью обладают речевые стереотипы: с их помощью выражаются различные отношения внутри данной социальной группы в типичных ситуациях, что позволяет говорящему/пишущему осуществить типизированное воздействие на адресата. В атипичных, нестандартных ситуациях учитель использует в тактических целях эмотивную оценку.

Д. С. Егорова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕРВИСОВ GOOGLE ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В последние годы в условиях активной интеграции нашей страны в мировое информационное сообщество особую важность приобретает ориентация современного языкового образования на формирование обучающихся как субъектов межкультурной коммуникации. Реализация данной цели требует существенных изменений в организации образовательного процесса, который должен быть построен с применением современных информационных технологий. Это позволяет интенсифицировать процесс обучения иностранным языкам, изменить методы и формы обучения, а также повысить мотивацию обучающихся.

Информатизация образования дает нам возможность по-новому взглянуть на современный урок иностранного языка и позволяет воплощать новые творческие идеи. Наряду с использованием традиционных приемов обучения данный процесс требует от современного учителя внедрения инновационных технологий.

Ведущей целью информатизации системы образования является превращение современных интернет-ресурсов в ресурс образовательного процесса. П. В. Сысоев считает, что интернет создает уникальные условия для ознакомления обучающихся с культурным разнообразием сообществ стран изучаемого языка, что далеко не всегда может дать традиционный учебник по иностранному языку.

Одним из перспективных направлений развития современных информационных технологий являются облачные технологии. Под *облачными технологиями* (англ. *Cloud computing*) понимают технологии распределённой обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет-сервис.

Среда Google содержит множество инструментов, которые могут оказаться полезны для индивидуальной и совместной деятельности. Она имеет огромное количество систем, сервисов и приложений, которые призваны облегчить учебный процесс. Все продукты Google имеют дружелюбный интерфейс, помимо этого, Google не только имеет версии для всех платформ, но и осуществляет синхронизацию между ними. Его приложения не требуют сложных настроек и высококвалифицированной техподдержки.

Коллективная совместная работа учащихся над презентациями, рисунками, документами становится доступна с сервисом Google Docs. Сервис предоставляет возможность совместного создания, редактирования, использования и хранения различных документов: презентаций, рисунков, блок-схем, таблиц и форм для опросов. Прием мозгового штурма может быть реализован благодаря функциям, доступным в компоненте рисования Google Docs. Учащиеся могут использовать фигуры, стрелки, текст и импортированные изображения для создания визуальной карты для любой задачи.

Google Doodle – это логотип поисковой системы Google, стилизованный в честь какого-либо праздника или события. Google Doodles можно использовать в качестве введения в тему урока. Достаточно показать изображение учащимся и попросить предугадать, о чем пойдет речь. Также данный инструмент можно использовать для совершенствования навыков говорения, предложив задания на описание изображения, либо на сравнение изображений, отражающих одно и то же событие. Для развития творческих способностей обучающихся в качестве домашнего задания можно предложить создать свой Doodle, приуроченный к значимому событию. Таким образом, с помощью данного инструмента учащиеся не только совершенствуют речевые навыки, но и расширяют свой кругозор.

Использование сервиса Google Maps на уроке иностранного языка позволяет повысить мотивацию и организовать эффективное взаимодействие обучающихся, а также задействовать межпредметные связи. Сервис Google Maps позволяет совместить такие предметы, как английский язык, география, история и страноведение. Реализовать это можно с помощью фотографий, сделанных в разных точках мира. В качестве примера учащимся можно предложить названия локаций, которые необходимо найти на карте и описать. Более того, Google Maps отлично подходят для развития умений чтения. К примеру, задания, которые требуют от учащихся найти конкретную информацию, исследуя Google Maps и заполнить ею таблицу. Кроме того, такие задания предполагают использование аутентичного материала. Google Maps

также могут быть использованы в качестве нестандартной формы контроля. Предложите учащимся выбрать англоязычную страну и, используя сервис Google Maps, подготовить тест, состоящий из 10 вопросов. Поиск ответов на данные вопросы также предполагает использование данного сервиса. Следует отметить, что использование цифровых образовательных ресурсов дает возможность эффективно организовать самостоятельную работу учащихся и способствует формированию творческой личности.

В образовательной сфере комиксы стали отдельным инструментом для обучения иностранному языку. Это связано с тем, что текст, объединенный с картинкой, обеспечивает лучшее понимание и закрепление информации. Комиксы также помогают формировать иноязычную коммуникативную компетенцию. Соединяя развлекательные и образовательные функции комиксов, можно добиться эффективного результата на уроках. Для создания комиксов можно воспользоваться возможностями инструмента Google Slides. Благодаря Google Slides учащиеся в режиме реального времени могут представлять учебный проект, читать текст доклада или подготовить творческое выступление. Данный инструмент предоставляет возможность провести урок в формате «перевернутого класса». Учащиеся изучают учебный материал за пределами класса, освобождая время для насыщенных дискуссий, проектов и совместной работы. Преимуществом использования инструмента Google Slides является то, что все материалы собраны в одном месте. К тому же блоковая система презентаций удобна для систематизации материалов: новый слайд – новая тема.

Использование сервисов Google на уроке иностранного языка позволяет повысить эффективность образовательного процесса, ориентироваться на современные цели обучения, учитывать страноведческий аспект, реализовать индивидуальный подход, а также объективно оценивать знания учащихся. Интерактивность заданий и возможность дистанционного общения между собой при групповой работе мотивирует обучающихся на выполнение заданий. Помимо этого, она стимулирует их интерес как к заданиям в частности, так и к изучению иностранного языка в целом.

Т. Е. Карпович

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Педагогический дискурс носит институциональный характер и сводится к образцам речевого поведения, сложившимся в обществе применительно к педагогической сфере действительности. Он представляет собой объективно существующую динамическую систему ценностно-смысловой коммуни-

кации субъектов образовательного процесса, функционирующую в образовательной среде, ядром которой выступает общение педагога и обучающегося.

Основными особенностями педагогического дискурса являются:

1) *диалогичность* – вопросно-ответная форма как основа взаимодействия и организации отношений педагога и обучающегося;

2) *аксиологичность* – отношения постоянного взаимооценивания педагога и обучающегося;

3) *реверсивность* – постоянное и разнообразное варьирование содержания и формы сообщаемого (парафрастичность – ориентация на многократную повторную передачу одних и тех же смыслов с помощью разных речевых стратегий и средств);

4) *интерактивность* – непрерывное взаимовлияние педагога и обучающегося;

5) *ретиальность* – обращенность преимущественно к группе, коллективному адресату (Ю. В. Щербина, 2017).

Анализ способов и средств практической реализации особенностей педагогического дискурса на примере общения преподавателя и обучающегося позволяет судить о гармонии или дисгармонии педагогического дискурса, т.е. об отсутствии или наличии в нем деструктивных явлений.

Деструктивное общение (открытое, скрытое, пассивно-деструктивное) представляет собой тип эмоционально-окрашенного общения, направленного на сознательное и преднамеренное причинение собеседнику морального и/или физического вреда и характеризуемого чувством удовлетворения от страданий жертвы и/или сознания собственной правоты (Я. А. Волкова, 2014).

В связи с тем, что педагогическая профессия относится к помогающим профессиям, мы исходим из аксиомы о недопустимости для педагога интенций в сознательном и преднамеренном построении деструктивного общения с целью причинения вреда собеседнику либо получения удовлетворения от его страданий. Поэтому *деструктивные явления* в педагогическом дискурсе, под которыми мы понимаем негативные изменения его основных особенностей, мы рассматриваем в контексте профессионально-личностных деформаций педагога как представителя социомической профессии, которые приводят к эмоциональному выгоранию специалиста и связаны со снижением его рефлексивности в общении и поведении.

Так как педагогическая профессия относится к психологически сложным профессиям, которые не только связаны с частыми напряженными социальными контактами, но и требуют творческого подхода к делу и постоянной работы над собой, она характеризуется большой эмоциональной и интеллектуальной затратностью, личностными вкладами субъекта деятельности в ее объект, что приводит к изменениям самого субъекта. В результате под влия-

нием длительного выполнения профессиональной деятельности у педагога может произойти изменение стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения, которые приводят к формальному отношению к людям и препятствуют успешному функционированию личности в окружающей среде.

Указанное направление личностных изменений педагога под влиянием профессиональной деятельности не является неизбежным. Гарантом предотвращения профессиональных деформаций является сама личность педагога (Е. И. Рогов, 1996), среди характеристик которой значимую роль играет рефлексивность преподавателя и способность ее поддерживать и развивать в процессе самообразования и повышения квалификации в системе дополнительного образования взрослых.

Перспективными направлениями повышения квалификации преподавателей могут стать образовательные программы, посвященные анализу и коррекции педагогического дискурса, контролю над деструктивными явлениями в процессе речевого взаимодействия в профессиональной сфере. Первым шагом на пути подготовки таких программ повышения квалификации выступает выявление деструктивных явлений в педагогическом дискурсе преподавателя и их соотнесение с известными формами проявления *профессионально-педагогических деформаций*.

Так, к наиболее распространенным деформациям у педагогов относят авторитарность, демонстративность, дидактичность, доминантность, информационную пассивность, консерватизм, педагогический догматизм, педагогическую индифферентность, педагогическую агрессию, поведенческий трансфер, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, 2005). Каждая из названных деформаций находит отражение в педагогическом дискурсе, вызывая появление деструктивных явлений.

Так, **авторитарность** преподавателя проявляется в сосредоточении образовательного процесса на осуществлении управленческих полномочий и приводит к использованию в речи обращений преимущественно в форме приказа, нарушая диалогичность педагогического дискурса.

Дидактичность является проявлением педагогических издержек объяснительно-иллюстративных методов обучения и усугубляет реверсивность педагогического дискурса, что выражается в постоянном препятствовании обучающемуся самостоятельно выражать мысли, в чрезмерном морализаторстве, использовании известных нравоучений и назиданий.

Доминантность обусловлена выполнением педагогом властных функций, таких как контроль, оценивание, исполнение наказаний, что находит отражение в повышении негативной аксиологичности педагогического дискурса.

Рольевой экспансионизм обнаруживается в нежелании педагога понять точку зрения другого человека, в безапелляционных суждениях, многочисленных обвинениях и назиданиях, что нарушает интерактивность педагогического дискурса.

Педагогические догматизм и индифферентность характеризуются завышенной самооценкой, пренебрежением к науке и инновациям, эмоциональной сухостью, отстранённостью, нежеланием замечать индивидуальные особенности обучающихся, что усиливает ретиальность педагогического дискурса.

Педагогическая агрессия и поведенческий трансфер связаны с развитием у педагога черт ролевого поведения и качеств, имеющих у самих обучающихся. Отрицательные проявления в поведении обучающихся проецируются, переносятся на поведение преподавателя. В результате речевая агрессия, эмоциональные вспышки, словесное манипулирование, вульгаризация и жаргонизация речи становятся частью педагогического дискурса.

Причины появления деструктивных явлений в педагогическом дискурсе могут быть обусловлены тремя группами факторов.

1. Объективные факторы связаны с социально-профессиональной средой (сложная социально-экономическая ситуация, негативный имидж и невысокий престиж профессии, ограниченная профессионально-пространственная среда).

2. Субъективные факторы обусловлены личностными особенностями преподавателя и системой профессиональных взаимоотношений, а также могут быть связаны с осознаваемыми (публичная значимость, наличие творческого подхода, материальные вознаграждения) и неосознаваемыми (стремление к достижениям, доминированию, самоутверждению) мотивами выбора педагогической профессии.

3. Объективно-субъективные факторы связаны с влиянием профессиональной среды на личностные качества преподавателя (системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителя). В профессиональной деятельности это может быть давление руководства, сверхконтроль, унижение, конфликты внутри коллектива, собственный непрофессионализм, дезадаптация, стагнация и т.д. В личной деятельности – заикливание на прошлом, уход в себя, конфликты в семье в связи с неразрешенными проблемами на работе и т.д. (Э. Ф. Зеер, 2005).

Так как профессиональные деформации, как правило, слабо рефлексированы преподавателем, анализ его педагогического дискурса позволит установить наличие предрасположенности к деструктивным профессиональным изменениям, а также поможет педагогу повысить контроль над своими психоэмоциональными состояниями. В результате коррекция педагогического дискурса может стать толчком к целенаправленной работе преподавателя по сохранению и укреплению своего профессионального здоровья.

В. П. Пачук

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Сегодня одним из наиболее творческих видов деятельности является профессия учителя. Это обусловлено тем, что педагог постоянно взаимодействует с учащимися, создает ситуации общения, зачастую требующие творческого подхода к их решению.

Креативность понимается как способность производить новое мыслительное содержание для себя или других, объективно и субъективно. Это те способности, силы и таланты, которые мы пытаемся охватить сложными и иногда не очень точными терминами, такими как *интуиция, воображение, вдохновение, изобретательность, находчивость, оригинальность*.

Каждый человек в любом возрасте обладает творческим потенциалом, который можно распознать, развить и продвинуть. Креативная педагогика помогает будущим учителям отойти от традиционных методов, которые не всегда являются эффективными или не нацелены на формирование творческих навыков у учащихся. *Творческая компетентность учителя* – это способность действовать творчески в соответствующих индивидуальных областях одаренности и способствовать достижениям, соответствующим одаренности.

Креативное образование проектирует развитие одаренности как процесс формирования и индивидуального профилирования когнитивных, коммуникативных, художественно-эстетических, психомоторных, социально-эмоциональных и кооперативных способностей. Эти навыки характеризуют компетенции для деятельности, которые необходимо стимулировать и развивать в рамках генезиса одаренности. Они являются основой для составления сбалансированного профиля способностей к творческой деятельности, соответствующей одаренности.

Согласно педагогике креативности, целью всего образования и воспитания не может быть человек как таковой, а только личность, формирующая свою жизнь с этическим чувством ответственности и возрастающим, самостоятельным творчеством. Перенося это на школьный контекст, следует отметить, что креативная педагогика не рассматривает адекватно реагирующего ученика как цель процесса образования и воспитания. Она скорее нацелена на «адекватно действующего» ученика, который ответственно и творчески приспособляет окружающую среду к своим потребностям.

Развитие креативных свойств личности, а также приобретение опыта творческой деятельности, которые базируются на основе самопознания и саморазвития, являются основными задачами креативной педагогики.

Творческий потенциал следует формировать в подростковом возрасте, поскольку именно в этот период зарождаются креативность, потребность в самоактуализации, целеустремленность. Следовательно, главная задача учебных заведений – способствование и поддержание данных потребностей.

Формирование творческой личности будущего учителя возможно в следующих условиях:

1. Создание благоприятной среды обучения.

Она подразумевает максимальную свободу выбора и минимальный внешний контроль. Поэтому задача будущего педагога заключается в умении находить индивидуальные способы мышления учащихся и создавать возможности для их реализации.

2. Самостоятельное обучение.

Самоинициатива побуждает юных педагогов к экспериментам и построению гипотез. Это также способствует поддержанию мотивации к обучению у учеников.

3. Поощрение процессов творческого мышления.

Данное условие предполагает развитие процессов творческого мышления путем похвалы учащихся и их смелых идей.

4. Поощрение «переобучения».

Расширение кругозора способствует креативности в учебном процессе. Учитель должен поощрять учащихся насыщать себя информацией, впечатлениями и смыслами в разных сферах.

5. Поощрение терпимости к фрустрации.

Учитель должен поддерживать учеников в преодолении разочарований и неудач. Преодоление разочарования – важный шаг на пути к творчеству.

6. Поощрение интеллектуальной гибкости.

Задача учителя – побудить учеников видеть проблемы с разных точек зрения. Гибкость может быть достигнута за счет того, что учитель поощряет учащихся сознательно отходить от накопленного опыта и знаний.

7. Поощрение самооценки.

Учитель должен отказаться от групповых норм и стандартизированных тестов, поскольку они наносят ущерб творческому обучению. Для того чтобы стать творческим, самоактивным и ответственным, необходимо, чтобы учащийся научился оценивать себя сам, а не оцениваться исключительно другими авторитетами.

Также важным является то, что учитель не должен блокировать исследовательские усилия учащихся преждевременными результатами или решениями. Он может собирать ответы, но при этом не выносить каких-либо суждений. Это дает возможность большему числу учащихся представить индивидуальные решения. Кроме того, учитель не должен переоценивать ошибки, скорее, он должен дать понять учащимся, что ошибки – это нормально, необходимо и даже полезно.

Не менее значимым моментом в креативной педагогике являются формы и методы преподавания. Как известно, традиционное обучение основано на взаимодействии между учителем и учащимся. Учитель обычно выступает в роли дающего партнера, а ученик – в роли принимающего. Например, при фронтальном обучении ход урока, в основном, контролируется учителем, который, играет главную роль во введении, постановке проблем и определении целей. С этой точки зрения, социальная форма «фронтального обучения» скорее подавляет творчество, чем способствует ему.

Результативными также являются парная и групповая формы работы. Работа с партнером служит связующим звеном между фронтальным и групповым обучением. При работе с партнерами формируется рабочая группа на короткое время. Эта небольшая группа работает вместе в соответствии с инструкциями, которые дает учитель. Это дает им возможность разработать собственные решения в течение ограниченного периода времени. Данный метод является «краеугольным камнем» методов обучения, способствующих развитию креативности, поскольку он постепенно подводит учеников к более коммуникативным формам работы и позволяет сознательно развивать самостоятельность учебных групп и учеников.

Преимущества группового обучения в отношении креативно-ориентированного обучения заключаются в том, что все ученики имеют возможность коммуникативно участвовать в процессе обучения и могут таким образом выражать свои мысли. Большое количество предлагаемых решений часто приводит к расхождению позиций, что побуждает отдельного учащегося критически их рассматривать и разрабатывать предложения по изменению и улучшению без влияния контроля со стороны преподавателя.

Таким образом, для того чтобы соответствовать требованиям общества, которое требует все больше и больше личной ответственности, стратегий управления жизнью и креативности, необходимо придерживаться концепции креативной педагогики. Успешно применяемые творческие навыки не только помогают учащимся достичь высокого уровня удовлетворения, но и укрепляют их уверенность в себе, а значит, являются важным компонентом здорового развития личности. Однако эти навыки необходимо поощрять и тренировать.

Л. А. Тригубова

КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Педагогический дискурс как один из типов институционального дискурса привлекает внимание все большего количества исследователей. Предметом рассмотрения являются его аспекты, признаки, характеристики, струк-

турные компоненты. Основные положения педагогического дискурса описаны в работах В. И. Карасика, Т. В. Ежовой, О. В. Коротеевой, М. Н. Черкасовой, Н. А. Антоновой и других. Компонентами педагогического дискурса авторы выделяют цель, участников, стратегии, ценности, подвиды и жанры, тексты и различные дискурсивные формулы.

Определяющим компонентом является цель, в соответствии с которой определяется стратегический план, включающий набор необходимых для достижения цели средств. В. И. Карасик, например, анализирует педагогический дискурс с точки зрения социализации нового члена общества: объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и ожидаемым видам поведения, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов.

При том, что для педагогической коммуникации характерен довольно определенный круг целей, единой точки зрения относительно перечня стратегий педагогического дискурса в научной литературе мы не находим. Среди наиболее авторитетных можно выделить теории В. И. Карасика (объясняющая, оценивающая, содействующая, организующая, контролирующая стратегии), Н. А. Антоновой (императивная, информативная, коммуникативно-регулирующая стратегии), М. А. Присяжной (информативная, регулятивная, контактоустанавливающая стратегии), М. Ю. Олешковой (информационно-аргументирующая, манипулятивно-консолидирующая, экспрессивно-апеллятивная, контрольно-оценочная стратегии), А. Р. Габдуллиной (основные эпистемические (познавательные) макростратегии, вспомогательные метадискурсивные и коммуникативно-прагматические микростратегии) и других. Заметим при этом, что всем приведенным классификациям присуща определенная условность и субъективность.

Проблематика жанров пока также остается недостаточно изученным вопросом в дискурсивном анализе. В. И. Карасик относит к жанрам и прецедентным текстам дискурса школьные учебники и хрестоматии, правила поведения учащихся, а также многие известные тексты детских книг, сюжеты популярных художественных и мультипликационных фильмов, тексты песен, пословицы, поговорки, известные афоризмы на тему учебы, знаний, отношений между учителем и учеником. Исследователь О. В. Коротеева рассматривает как жанры педагогического дискурса контакт (фатическое общение), объяснение (сообщение и комментирование новой информации), упражнения (закрепление умений и навыков), контроль (подведение итогов обучения). Рядом исследователей выделяются такие жанры устного педагогического дискурса, как опрос, объяснение нового материала, дискуссия, тематический разговор, доклад, рассказ/пересказ.

Как показывает изучение литературы, большинство исследований посвящено описанию различных аспектов педагогического дискурса в контексте общего среднего и высшего образования. В докладе предпринимается по-

пытка определения возможных подходов к компонентам педагогического дискурса в дополнительном языковом образовании, в частности, на образовательных программах повышения квалификации учителей и преподавателей иностранных языков. Основная цель дискурса в повышении квалификации может быть сформулирована как формирование новых концептов о преподавании иностранного языка в сознании слушателей и усложнение уже имеющихся концептов за счет интенсивной совместной учебно-познавательной деятельности. Особенностью педагогического дискурса в дополнительном образовании является его функционирование в образовательной среде университета, что означает привлечение большого количества ведущих специалистов университета к работе на образовательных программах повышения квалификации. Речевое поведение и педагогическое общение преподавателей как представителей определенного социума осуществляется в рамках определенных статусно-ролевых отношений, что определяет тематику и тональность дискурса. Слушателями могут оказаться учителя и преподаватели с разным стажем педагогической деятельности, разным опытом преподавания иностранного языка, который в том числе зависит от того, выпускником какого вуза является слушатель.

Основополагающей характеристикой педагогического дискурса в дополнительном языковом образовании является интерактивность и взаимодействие участников образовательного процесса: воздействие преподавателя на слушателей, слушателей друг на друга, слушателей на преподавателя. Это увлекательное интеллектуальное взаимодействие специалистов – обмен информацией и сотрудничество. Каждое занятие на повышении квалификации – это процесс мотивированного обмена информацией, совместная выработка некоего интеллектуального продукта в совместной мыслительной профессионально-ориентированной деятельности, творческая переработка информации и ее интерпретация. Такое взаимодействие приводит к изменению интеллектуального и эмоционального состояния каждого из участников образовательного процесса. Для взаимодействия существенное значение имеет выбранный канал связи – проводится ли учебное занятие в аудитории или в режиме удаленного доступа. Онлайн-занятие – это специфические условия общения, когда установление и поддержание речевого контакта требует от участников образовательного процесса дополнительных эмоциональных усилий.

Коммуникативными стратегиями педагогического дискурса в дополнительном образовании могут быть пояснение, объяснение нового материала, оценка результатов работы, контроль, взаимодействие и организация деятельности участников данного дискурса – преподавателя и слушателей. Одной из стратегий является императивная, направленная на управление деятельностью слушателей, которая реализуется с помощью определенных тактик: концентрация внимания, стимуляция умственной деятельности, поддержание коммуникации. При этом правом голоса обладает не только «знаю-

щий» преподаватель. Позиция каждого слушателя является исключительно важной в процессе совместной деятельности.

Однако в отличие от высшего образования преподаватель не столько сообщает новые знания и оценивает действия слушателей, сколько мотивирует на совместный поиск эффективных технологий обучения, рефлексию собственного и иного опыта преподавания иностранного языка. Важное значение, таким образом, получают организующая и содействующая стратегии, состоящие в поддержке слушателя, совместных действиях участников общения, в создании благоприятных условий и доброжелательной атмосферы для общения.

Как правило, на протяжении одного занятия можно наблюдать сочетание различных стратегий: информирующая стратегия реализуется в процессе передачи знаний и опыта об использовании современных технологий обучения; оценивающая – при оценке работы слушателей индивидуально или в малых группах; содействующая – в корректном исправлении возможных ошибок; организующая – в создании условий, способствующих максимально плодотворной и гармоничной совместной работе; контролирующая – в получении через обратную связь с адресатом объективной информации о том, насколько полно понят и усвоен представленный материал, достаточно ли сформированы умения и навыки, в каких дополнительных учебных материалах существует потребность у учителей и преподавателей иностранных языков.

Особо отметим роль преподавателя в передаче своего опыта, выражении чувств, эмоций, настроения в отношении речевых проявлений адресата и коммуникативной ситуации в целом. При этом часто важной является не сама представляемая информация, а определенные мнения, личностные предпочтения, оценка результативности используемых технологий. Все это позволяет создать доверительный положительный эмоциональный фон, комфортную образовательную среду. Преподаватель обеспечивает понятность, нормативность, выдерживает необходимые параметры речи (громкость, четкость артикуляции, ясность изложения), проявляет или предоставляет инициативу, контролирует внимание и понимание, корректно исправляет в случае необходимости избранных слушателями средств выражения, таким образом регулируя эффективное межличностное взаимодействие на учебном занятии.

Дальнейшим этапом исследования видится описание других компонентов модели педагогического дискурса в дополнительном языковом образовании, а также определение коммуникативных стратегий в англоязычном педагогическом дискурсе.

Круглый стол «МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ»

И. М. Антошина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ПИСЬМЕННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В настоящее время одним из приоритетных направлений модернизации современного образования является внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения иноязычному общению. Информатизация современного общества позволяет на качественно новом уровне организовывать обучение учащихся письменному межкультурному общению, повышать мотивацию и результативность их коммуникативной, познавательной и творческой деятельности. Развитие учащегося как субъекта межкультурного взаимодействия замедляется без умений активного чтения и письма на иностранном языке, т.е. иноязычной письменной текстовой деятельности рецептивного и продуктивного характера.

Особую роль в овладении умениями письменного межкультурного общения играет чтение, так как именно оно является тем видом речевой деятельности, который естественным образом интегрирует развитие умений рецепции, продукции и критического мышления. Правильно организованный процесс чтения и обучения стратегиям чтения является основой не только для правильного понимания чужих текстов, но и для создания собственных по аналогии или написания схожих текстов на их основе.

Благодаря использованию ИКТ учащимся предоставляется возможность принимать активное участие в различных форумах, дискуссиях, веб-проектах и др. В связи с этим у учащихся развиваются умения работы с информацией: осуществлять ее поиск и отбор, необходимый для решения поставленных задач; систематизировать ее; развивать умения продуктивно планировать свою работу и оптимизировать свою деятельность. Кроме того, гипертекстовую форму представления информации можно рассматривать как средство повышения коммуникативно-познавательной активности учащихся в работе с аутентичным иноязычным текстом. Каждый учащийся постоянно выбирает свой маршрут чтения, прокладывает собственный путь проникновения в содержание информации, которая может быть представлена в различных форматах (текст, звук, видео, графика, анимация). Следовательно, интерпретация извлекаемой информации будет зависеть от читательской активности учащихся, их действий по смысловому пространству гипертекста в разных направлениях и по разным путям.

В работе с иноязычным текстом огромное значение имеет процесс активного получения информации, предполагающий развитие у учащихся умений структурировать, обрабатывать, критически воспринимать и переосмысливать содержащуюся в тексте информацию. С этой целью можно использовать следующие приемы: Jigsaw Reading («мозаика»), генератор заданий по тексту (<http://www.textivate.com/>), веб-задания определенных форматов (например, hotlist, multimedia scrapbook, treasure hunt, subject sampler, веб-квесты), составление хит-листа, оценивание содержания, создание образа пользователя, блоги (в частности, блог учителя), твиттеры, вики и др.

Современные информационно-коммуникационные технологии оказывают стимулирующее воздействие на развитие умений письменной речи учащихся. Так, используя электронную переписку, они не только усваивают новые формы общения, но и сталкиваются с проблемами письменного знакомства, установления и поддержания контакта, обмена формулами вежливости, демонстрации интереса к партнеру. Они учатся сочетать личностное и деловое общение. В связи с этим следует знакомить учащихся с основными правилами электронного этикета (Netiquette), с акронимами, эвфемизмами, эмоджиками или «смайликами», специальными символьными образами для обозначения эмоций и передачи интонации пишущего, которые являются неотъемлемой частью электронной письменной коммуникации.

В настоящее время письменное общение в реальном времени определяется законом экономии речевых усилий. Наблюдается тенденция к сокращению письменных высказываний или замене их акронимами. Например, трансформация слова *пожалуйста* в английском языке выглядит следующим образом: *please – pleez – plz*, а выражение *До завтра!* в немецком языке передается как: *bimo – Bis morgen!* Часто встречающиеся слова вообще могут заменяться символами, напр., «:-)» обозначает *отлично!*, эпитеты, выражения эмоций заменяются эмоджиками или смайликами.

Возможность писать личные и деловые письма, e-mail, необходимость заполнять анкеты, формуляры, бланки документов и др. мотивируют учащихся к овладению письменной иноязычной коммуникацией в контексте межкультурного общения. Умение продуцировать коммуникативные сообщения в общепринятых формах облегчает правильное восприятие и понимание информации вне ситуации межкультурного общения. Следовательно, важной целью обучения письменной иноязычной коммуникации является овладение формальной (языковой и содержательной) структурой разных видов письменных текстов.

Очевидно, что сформированные у учащихся навыки и умения письма оказывают значительное влияние на успешность иноязычной письменной коммуникации, поскольку неправильно или неразборчиво написанное слово, неправильная пунктуация могут привести к коммуникативному сбою. Так, интересными и эффективными интерактивными онлайн-упражнениями и приемами, которые используются для формирования и совершенствования

орфографических, лексических, грамматических навыков, могут быть: ассоциограммы (<http://www.mapmyself.com/>), различные виды диктантов (Partnerdiktat, Lücken – Diktat, <https://learningapps.org/>), генераторы текстов (<https://www.makebeliefscomix.com/>, <https://german.tolearnfree.com/>) и др.

Для развития умений письменной речи целесообразно использовать упражнения и задания, позволяющие учащимся преодолевать трудности содержательного характера и способствующие корректному языковому оформлению письменного сообщения. К таким заданиям можно отнести: а) заданную коммуникативную ситуацию – задачу: текст письма, рекламы, объявления, комментариев на форуме и др.; б) содержательные опоры для выполнения задания, предписывающие, какие коммуникативные задачи следует решить учащимся в ходе продуцирования собственного текста (например, ответ на письмо, запрос дополнительной информации, письмо читателя и др.).

В этой связи особого внимания заслуживают технологии Web 2.0 (блог, форум, твиттер, вики, социальные сервисы ВКонтакте) Deutsch Online, Interpals и др., которые способствуют образованию иноязычной коммуникативной среды, характеризующейся особым видом компьютерного асинхронного письменного общения. Следовательно, знакомство учащихся с функциональными особенностями данных ресурсов предполагает выполнение упражнений и заданий, направленных на выявление лингвостилистических особенностей текстов, использование формул вежливости, анализ и создание параллельных сообщений с соблюдением норм и правил межкультурной коммуникации. Приведем некоторые приемы: 1. «Блог-штурм» – в процессе разработки эссе на заданную тему учащиеся обсуждают идеи исходного тезиса, аргументы/контраргументы и заключительный тезис, выражают свое мнение. Такая работа предполагает письменные высказывания учащихся с элементами рассуждения. 2. «Сбор аргументов» – учащиеся анализируют сообщения/комментарии по определенной проблеме на форуме и выбирают аргументы «за» или «против», которые они могут использовать затем при выражении и обосновании своего мнения по обозначенной проблеме. 3. «Редактирование» – учащиеся исправляют ошибки в текстах/комментариях или переделывают их полностью в соответствии с литературными нормами иностранного языка. К наиболее популярным сайтам для создания блогов учащихся относятся: www.livejournal.com, <http://blogger.com>, <http://de.wordpress.com> и др.

Таким образом, целенаправленное и систематическое использование на уроках иностранного языка информационно-коммуникационных технологий позволит учителю эффективно развивать у учащихся умения письменного межкультурного общения, организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся и повысит их мотивацию к изучению иностранного языка.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ОНЛАЙН

Переход от традиционного к онлайн обучению требует иного подхода к определению продолжительности и содержания обучения, способам и приемам передачи учебной информации.

Продолжительность учебного занятия в условиях обучения онлайн не должна превышать ста двадцати минут и включать три-четыре тематических концентра. В этом случае содержание обучения сокращается за счет исключения дополнительной информации или разбивается на отдельные модули с сохранением контента и многократным повторением учебного материала. Для определения способа передачи обучающимся учебной информации в режиме удаленного доступа необходимо:

- выбрать платформу для организации обучения онлайн;
- определить объем информации, подлежащей усвоению обучающимися;
- проанализировать состояние существующих дидактических материалов (презентаций, схем, видеоматериалов, учебных пособий и так далее);
- выбрать способ оптимизации содержания обучения онлайн (сокращение или разбивка);
- составить перечень цифровых инструментов, доступных для использования на выбранной платформе (чаты, опросы, общий доступ к экрану, белая доска, групповое обсуждение, оценивание и выставление отметок, комментирование и т.д.);
- адаптировать дидактические материалы для использования в режиме синхронного или асинхронного обучения;
- провести пробное тестирование разработанных учебных материалов и получить обратную связь от аудитории.

В ходе подготовки к онлайн занятию *обучающимся* необходимо проверить наличие необходимого оборудования и сетевого подключения, отключить сторонние программы на телефоне и компьютере, подготовить необходимые учебные и справочные материалы. *Преподавателю* дополнительно следует проверить качество связи и надежность функционирования компьютера, разместить учебную информацию на резервном носителе. При этом технология ведения онлайн занятия требует соблюдения ряда дидактических условий:

- наличие регулярной (не)вербальной интеракции с обучающимися во время занятия;
- использование разнообразных форм и инструментов визуальной подачи информации;
- адаптация заданий и упражнений под формат онлайн занятия;
- обеспечение обучающихся раздаточными материалами и памятками;

- получение обратной связи от обучающихся по ходу проведения занятия.

Принципиальное отличие в организации онлайн занятия от традиционного заключается в необходимости соблюдения комплексной виртуальной (вербальной, визуальной и кинестетической) вовлеченности обучающихся.

Для создания *вербальной вовлеченности* обучающихся необходимо:

- совместно разработать и использовать правила поведения и работы в онлайн пространстве;
- использовать частое вербальное взаимодействие между обучающимися;
- обращаться с предложением прокомментировать информацию в чате или на доске;
- задавать проблемные вопросы, стимулирующие развернутые ответы и дискуссию;
- объединять обучающихся в малые группы в сессионных залах;
- работать на протяжении занятия со включенным звуком;
- подавать пример вербальной ответственности.

Визуальная вовлеченность достигается посредством:

- наглядной ориентировки обучающихся (видеогайд, памятка правила виртуального этикета);
- комбинирования статической и динамической наглядности (слайды презентации и видеоматериалы);
- применения неполных схем и моделей для заполнения обучающимися, иллюстраций для совместного обсуждения;
- использования «дорожной карты» занятия.

Кинестетическая вовлеченность реализуется в результате:

- задействования чатов и опросов, блиц-тестов;
- использования значков комментирования, привлечения внимания и эмоционального реагирования;
- выполнения отдельных заданий оффлайн.

Внедрение цифровых средств обучения сопряжено с непосредственным участием преподавателей (от отрицания до принятия инноваций) и предполагает:

а) необходимость личной практики в обращении с платформой и ее инструментами (понимание технических основ ее функционирования, наиболее распространенных технических проблем и возможностей их решения на организационном уровне);

б) наблюдение за экспертами по видеозаписи и/или посещение открытых занятий в действующем виртуальном классе в качестве участника или наблюдателя за действиями преподавателя;

в) повторение наблюдаемого поведения;

г) персонализация собственных онлайн занятий за счет добавления оригинального содержания и индивидуального педагогического стиля.

Массовое распространение технических инноваций и интенсивное обновление инструментов онлайн обучения требует от преподавателя способности и готовности к пониманию потребностей обучающихся; изменению подходов к содержательному наполнению образовательных программ и методик обучения; обновлению способов и средств формирования компетенций у обучающихся; постоянному повышению профессионального мастерства и качества обучения.

С. А. Корчицкий

МЕСТО ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Латинский язык относится к италийской группе, которая входит в индоевропейскую семью языков. Как и другие древние индоевропейские языки, латинский язык имеет синтетический грамматический строй с крайне низкой долей аналитизма. Если рассматривать латинский язык в процессе его исторического развития, то его становление происходило параллельно становлению древнеримского суперэтноса. Менталитет римлян – народа с неумемной жадной жизни и удовольствий, имперскими амбициями и высоким правовым сознанием – запечатлелся в концептуальной сфере латыни. Сформировавшись к I в. до н. э., латынь в своем классическом виде просуществовала до наших дней, являясь и сегодня официальным языком католической церкви. Ее почти двухтысячелетний рост вширь, в культурном и историческом измерении, на базе устоявшейся грамматики является беспрецедентным случаем для лингвистики. Будучи одним из двух классических языков античного мира, одним из трех священных языков христианства, языком Средневековья, эпохи Возрождения и Нового времени, латынь явилась той самой нитью, на которую история нанизала жемчужины разных цивилизаций, определяющих во взаимной связи культурную ауру современной Европы. Таким образом, латынь имеет огромное культурное и историческое значение для каждого европейца, чем и объясняется укорененность языка в европейской системе образования.

Каким же, в таком случае, образовательным целям призван служить курс латинского языка в лингвистическом вузе? Очевидно, что латинский язык не является здесь специальной дисциплиной, но тесно связан с предметами по специальности, относясь к предметам лингвистического цикла. Будучи языком-основой романской группы, курс латыни является неотъемлемым элементом исторической грамматики романских языков. Высокий синтетизм латинского языка позволяет изучить традиционную индоевропейскую грамматику, которая отсутствует в современных западноевропейских языках. Экспремьер-министр Великобритании М. Тэтчер признавалась, что по настоящему не знала грамматики до тех пор, пока не познакомилась с латынью.

Американский профессор и преподаватель латыни У. Харрис описывает свой подход, позволяющий придать целесообразность преподаванию латинской грамматики. Он предлагает пристально изучать следующие темы, знание которых позволяет понять специфику латыни и расширить лингвистический кругозор:

- a) Инфинитивные обороты.
- b) Конъюнктив в независимом предложении.
- c) Латинская стилистика и «цицеронианские» периоды.
- d) Независимый аблятив.

Изучение латинского языка помогает лучше освоить русский язык. 20 % словарного состава русского языка – это лексика латинского происхождения. Студенты часто очень приблизительно понимают значение того или иного заимствования. Это проявляется в том случае, когда требуется подобрать самый точный синоним русского происхождения для данного заимствования (например, *классический* = *образцовый*). Знание самых распространенных латинских корней поможет как в более глубоком понимании родного языка, так и в изучении любого европейского языка.

Будущему лингвисту полезно научиться работать с латинско-русским словарем. Во-первых, здесь зачастую следует использовать L-образный поиск, а не вертикальный, как в англо-русском словаре. Во-вторых, и это ново многим первокурсникам, работа со словарем требует знания некоторых алгоритмов и даже поисковых стратегий. Например, можно использовать эвристический метод и пытаться представить начальную форму слова, зная о возможных преобразованиях в основе. В учебном словаре самым простым является метод перебора, когда искомое слово ищется грубым способом – просмотром всех слов на данную букву. Однако студент, не обладающий знаниями важнейших алгоритмов решения комбинаторных задач, не может придти к этим поисковым методам без помощи педагога. Навыки эвристической деятельности являются универсальными для работы с разными языками.

Н. А. Макарова

ЛИЧНОСТЬ В СИТУАЦИИ ВЫБОРА И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД

*It's our choices that show what we truly are,
far more than our abilities.
J.K. Rowling*

Выбор – одно из ключевых понятий в философии экзистенциализма. Рассматривая данную проблему, мы вслед за С. Кьеркегором сосредоточим свое внимание на глубинных решениях, затрагивающих ценностно-смысловую сферу личности. Такие решения, согласно философу, сопровождаются переживанием экзистенциального страха перед будущим, требуют от

человека переосмысления всего предыдущего жизненного пути. Наиболее яркий пример – «пограничные ситуации» К. Ясперса, где проблема выбора сводится к ответу на гамлетовский вопрос: «Быть или не быть?». Все остальные решения, связанные со вкусами, бытовыми предпочтениями для экзистенциалистов не является чем-то существенным и даже относятся к «псевдовыборам».

Как уже было отмечено, экзистенциальный выбор всегда сопровождается тревогой и сомнениями. Это становится очевидным, если обратиться к яркому определению Р. Мэя человека как «индивидуально неповторимого рисунка возможностей». Соответственно, перед каждым из нас открыто многообразие привлекательных, но зачастую взаимоисключающих альтернатив. Следовательно, выбор между ними, по меткому выражению С. Р. Мадди, подобен «малой смерти». Смерти несбывшейся версии себя во имя утверждения другой, реализовавшейся. Наиболее понятный каждому пример – выбор профессии. Остановившись на наиболее ярком из своих талантов, человек отворачивается от других своих способностей. Становясь профессиональным доктором, вряд ли он состоится как виртуозный музыкант. Тревога перед принятием решения связана с осознанием своей ответственности за будущее. Как писал С. Кьеркегор, «каждый выбор является определяющим, ведь только я решаю, что будет со мной, а что так никогда и не произойдет».

Возникают закономерные вопросы. Стоит ли принятие решений затраченных усилий? Не проще ли отказаться от выбора и переложить ответственность за свою жизнь на другого? Возможно, плыть по течению легче, но каково будет качество такой жизни? Э. Фромм описал последствия такого решения в своей книге «Бегство от свободы». Главный вывод данного произведения созвучен философии экзистенциализма: возможность принимать решения – показатель свободы, а ее отсутствие делает из человека раба. Художественную иллюстрацию мира безвольных людей, добровольно отдавших свою свободу, представляет «Легенда о Великом инквизиторе» Ф. М. Достоевского. В ней автор точно отмечает желание многих снять с себя ответственность за выбор между добром и злом и довериться руководителю, послушно принимая указанные им ценности и смыслы. Однако незаметно для себя они перестают быть людьми и становятся безликой толпой, не знающей настоящей жизни и лишь жалко существующей. Зловеще звучит фраза инквизитора: «Ибо если б и было, что на том свете, то уж конечно не для таких, как они».

Таким образом, необходимо признать, что в экзистенциальной философии способность выбирать определяет личность. Тем не менее, нередко оппоненты данной теории указывают на внешне тупиковые ситуации, где поведение человека целиком обусловлено средой. Самый яркий пример – заключение человека под стражу. Казалось бы, о каком выборе может идти речь, когда даже передвижение человека ограничено, а мельчайшие аспекты быта прописаны тюремщиками? Драматичный опыт двадцатого века дал ответ и на этот вопрос. Быть может, самый яркий экзистенциальный психолог

В. С. Франкл своим жизненным опытом смог доказать возможность внутренней свободы в адских условиях фашистского концлагеря. Будучи свидетелем тяжелых судеб заключенных, учёный стремился понять, что поддерживает стойкость духа в таких нечеловеческих условиях. Итогом данных рассуждений стала книга «Человек в поисках смысла», где автор утверждает, что «у человека можно отнять все, кроме одной вещи... Последняя из человеческих свобод – это возможность самостоятельно выбирать, как относиться к тем или иным обстоятельствам». Иными словами, если человек знает «зачем», он может вынести почти любое «как».

На что или на кого следует ориентироваться в поиске смысла своей жизни, в принятии решений? Как правило, мы стремимся посоветоваться с авторитетным знакомым, прежде чем сделать важный выбор. Однако парадокс заключается в том, что еще на пути к нему мы надеемся на определенный исход событий. Бросая жребий, мы втайне надеемся на решение в пользу одной из альтернатив. Ключ к выбору скрывается внутри человека, хотя он может об этом и не догадываться. Услышит ли человек внутренний голос и согласится ли с ним, во многом зависит от целостности личности. Внутренняя раздробленность приводит к негативным последствиям.

Для иллюстрации хочется снова обратиться к наследию Ф. М. Достоевского. Писатель в своих романах уделял особое внимание надломленным персонажам с двоящимися мыслями, запутавшимися в самих себе. Для того чтобы точнее передать их смятение используется уникальный авторский прием *лазейка*, на который указывает исследователь творчества Ф. М. Достоевского М. М. Бахтин. Суть лазейки заключается в попытке героя оставить решающее слово о себе, обвиняющее или оправдывающее, за собеседниками. Лазейка мешает человеку «пробиться к самому себе». Ведь в таком случае несколько человек могут воплощать для личности существующие альтернативы, и утверждение одного из них может определить всю дальнейшую судьбу героя. Трагическим примером является образ Настасьи Филипповны в романе «Идиот».

Так как *целостность личности* является значимым условием принятия решений, необходимо точнее раскрыть данное понятие. Апеллируя к психологии, можно отметить, что такого человека характеризуют конгруэнтность (искренность), позитивная Я-концепция, экзистенциальный образ жизни, стремление к самоактуализации (реализации личностного потенциала) и самотрансценденции (обретению смыслов).

Из выше сказанного становится очевидным, что жизнь свободной личности немислима без выбора, каким бы трудным он нам не казался. Согласно знаменитому постулату Ж. П. Сартра, «человек обречен на свободу». Несмотря на видимый пессимизм данного утверждения, стоит обратить внимание на положительный аспект: выбор – удел сильных. Наши убеждения и наши решения, в конечном счете, формируют нас как личность. Как бы ни было сложно принять бремя ответственности, отрадно осознавать себя творцом своей жизни, создавать лучшую версию себя, следуя значимым ценностям и смыслам.

О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ЧТЕНИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время получение информации посредством чтения на иностранном языке является одним из важнейших путей приобретения и пополнения знаний из разных областей социальной, культурной и трудовой деятельности. В этом отношении особая роль принадлежит результату чтения, то есть извлеченной информации. Процесс чтения – это процесс общения. Читая, мы взаимодействуем с мыслями и чувствами автора. Сходство предметов коммуникации и познавательной деятельности в чтении и позволяет классифицировать его как единый коммуникативно-познавательный процесс.

Основными критериями сформированности навыков и умений чтения выступают: правильность определения темы, определение и выделение основной информации текста, установление информации первостепенной/второстепенной важности, однозначность понимания информации правильность понимания значений лексических и грамматических средств в конкретном контексте и др.

Современное образование требует от учителя ИЯ развития *функциональной грамотности* учащихся. Главная задача – научить учащихся применять полученные знания в повседневной жизни. Чтение не может ограничиваться только академическими целями (выразительность, понимание содержания текста и др.), оно должно включать задачи, связанные с повседневной жизнью. Известно, что в исследованиях PISA и PIRLS понятие *грамотность* непосредственно связано с эффективностью использования обучающимися чтения как вида речевой деятельности и его применение в образовании, будущей профессиональной деятельности и др.

Овладение функциональной грамотностью и умениями чтения/письма позволит учащемуся легко адаптироваться к реальной жизни общества (например, прочитать и понять инструкцию на иностранном языке, заполнить анкету, оформить документы в банке и др.). Функциональная грамотность предполагает способность учащихся свободно использовать навыки и умения чтения и письма в целях получения информации из иноязычного текста и передачи такой информации в реальном общении, общении с помощью текстов и других сообщений. Кроме того, это умение понимать, рефлексировать, анализировать и критически оценивать полученную текстовую информацию в различных целях.

Основными критериями грамотности чтения могут выступать: 1) целенаправленный поиск и извлечение необходимой информации; 2) поиск и понимание содержания иноязычного текста с различной точностью и глубиной; 3) поиск в аутентичном тексте информации и ее интерпретация; умение критически оценивать и делать собственные выводы; 4) полное понимание аутентичных текстов, их критический анализ/интерпретация.

Особенностью современного образования является *функциональное чтение*. Известно, что чтение является важнейшим видом коммуникативно-познавательной деятельности учащихся, которая направлена на понимание и извлечение информации из печатного текста. Чтение иноязычных текстов способствует самообразованию и саморазвитию учащихся, познанию и пониманию культуры народа родной страны и страны изучаемого иностранного языка, приобщению к духовному богатству других народов.

Функциональное чтение ориентировано на поиск и понимание иноязычных текстов и дальнейшее применение полученной информации с различными целями (учебные, прагматические и др.). Следовательно, формировать навыки и развивать умения функционального чтения – читать иноязычный текст с целью получения информации и ее оценки.

Следует подчеркнуть, что сформированные у учащегося навыки и умения такого чтения позволяют «свободно использовать навыки чтения и письма для получения информации из текста – для его понимания, сжатия, преобразования» (А. А. Леонтьев). Учащийся способен: обозначить тему и основную мысль письменного текста, извлечь из него необходимую информацию, сделать собственный вывод, определить точку зрения автора, понять коммуникативное намерение автора текста, использовать разные приемы и стратегии чтения.

Развитию умений функционального чтению способствует владение учащимися разными видами чтения: изучающим, ознакомительным, просмотровым и поисковым. На уроках иностранного языка целесообразно обучать чтению текстов разных стилей и жанров (например, билет, реклама, анкета, чек, квитанция, объявление и др.). Важным в процессе обучения функциональному чтению является поиск и понимание информации для решения коммуникативных задач. Умения функционального чтения позволят учащемуся социализироваться: заполнять документы, быстро выбрать необходимую ему информацию в различных источниках (рецепт, ярлык на одежде и др.). Функциональное чтение ориентирует учащегося не только понимать иноязычный текст, главное – что и зачем он читает, где это можно применить. Например, билет в театр, к нему необходимо составить задания для максимального использования информации, содержащейся в нем: быстро найти его стоимость, дату и время представления, место проведения спектакля и его название и др.

На уроках иностранного языка целесообразно использовать следующие стратегии функционального чтения: ориентиры предвосхищения содержания («верно–не верно»; «согласен–не согласен»; «до–после» и др.); мозговой штурм (ассоциации по поводу заявленной темы); глоссарий (повторение изученных ЛЕ, связанных с темой текста); предваряющие вопросы (придумать вопросы, ответы на которые учащиеся будут и находить в тексте); рассечение вопроса (смысловая догадка о возможном содержании текста на основе его заглавия); прогноз и впечатления (учащиеся прогнози-

руют содержание, просмотрев иллюстрации к тексту) и др. Перспективными и эффективными в обучении представляются стратегии и задания послетекстового этапа: вопросы после прочтения текста (оценочные, рефлексивные вопросы, связанные с критическим анализом текста); ромашка Блума (шесть лепестков – шесть типов вопросов): простые вопросы (Кто? Когда? Где? Как?), уточняющие (Правильно ли я понял...?), практические (Как можно применить..? Что можно сделать из..?), интерпретационные (Почему?), творческие (Что будет, если..?), оценочные (Как вы относитесь...?); синквейн; сводные таблицы; задания на соотнесение; верно/неверно/нет информации; проверочный лист; текст с пропусками; изменение перспективы (пересказ текста с позиции действующих лиц); восстановление «деформированного» текста (перепутаны фрагменты текста или последовательность предложений/аб-зацев) и др.

Повышению эффективности обучения учащихся функциональному чтению на ИЯ способствует *проблемно-поисковый характер* текстовой деятельности. Систематическое использование проблемных заданий/задач и ситуаций не только развивает у учащихся творческое мышление, совершенствует навыки чтения, но и приучает учащихся к внимательному, вдумчивому отношению к иноязычным текстам и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Таким образом, именно функциональное чтение способствует интеллектуальному развитию учащихся, расширению культурного кругозора и самообразованию (которое продолжается в течение всей жизни). Оно направлено не только на внимательное, выразительное, осознанное чтение, функциональным чтением учащиеся будут пользоваться всю жизнь. Необходимо правильно использовать задания и приемы современного чтения, систематически работать, контролировать и корректировать результаты учащихся. Это обеспечивает дальнейшую самостоятельную работу учащихся с аутентичным иноязычным текстом.

Круглый стол
ПОСВЯЩАЕТСЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА И. Ф. КОМКОВА
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

А. С. Кочукова

**ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ,
РАЗВИВАЕМЫХ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Современный социальный заказ общества определяет требования к выпускникам высших учебных заведений, в соответствии с которыми обучающиеся должны овладеть способностью планировать, организовывать, контролировать, оценивать и корректировать собственную познавательную деятельность и действия других обучающихся в процессе овладения иностранным языком. Развитие метапредметных умений в процессе обучения устному иноязычному общению является необходимым условием выполнения социального заказа общества.

Метапредметные умения – это умения осуществлять самостоятельную познавательную деятельность за счет выстраивания обучающимися логичной и последовательной структуры знаний и опыта в учебной, познавательной и социальной сферах деятельности, необходимых им для организации и реализации процесса овладения иностранным языком на протяжении всей жизни.

В результате исследования научной литературы в области реализации метапредметного образования была выявлена связь между универсальными учебными действиями и метапредметными умениями. *Универсальные учебные действия*, вслед за О. В. Шепелевой, определяют как осознанно организованные обучающимися действия, выполняемые с целью преодоления возникающих в процессе овладения иностранным языком трудностей, связанных с осуществлением самостоятельной учебной деятельности, межкультурного общения, а также формирования и совершенствования навыков овладения языковым материалом и развития умений в видах речевой деятельности. Метапредметные умения соотносятся с универсальными учебными действиями в том, что учебные действия составляют основу для организации и реализации самостоятельной познавательной деятельности по овладению устным иноязычным общением. Исследователи выделяют три группы универсальных действий: познавательные, регулятивные и коммуникативные (З. Н. Никитенко, О. С. Шепелева).

К познавательным учебным действиям относятся общеучебные способности, связанные с планированием, реализацией и оценкой собственных высказываний на иностранном языке. Более того, они предполагают способность студентов логически выражать собственную точку зрения в процессе коммуникации и аргументировать ее. Умения целеполагания

и планирования обучающимися познавательной деятельности, прогнозирования ее результатов и возможных трудностей в учении, контроля и оценки собственной познавательной деятельности относят к регулятивным универсальным учебным действиям. Коммуникативные учебные действия – это действия по осуществлению учебного сотрудничества в процессе овладения иностранным языком, а также адекватного взаимодействия с речевым партнером в пределах заданной ситуации общения.

На основании приведенной связи между универсальными учебными действиями и метапредметными умениями, а также классификации универсальных учебных действий, в нашем исследовании метапредметные умения представлены в трех группах: регулятивные, познавательные и рефлексивные.

Регулятивные метапредметные умения – это умения, обуславливающие эффективность осуществления самостоятельной познавательной деятельности по овладению устным иноязычным общением. Развитие у студентов лингвистических специальностей способности и готовности самостоятельно овладеть предметом изучения на основании приобретенного ранее опыта учения, а также через создание необходимых условий для осуществления познавательной деятельности, является целью обучения иностранным языкам в высшем образовании. Регулятивные метапредметные умения включают умения целеполагания и планирования студентами собственной познавательной деятельности, прогнозирования возможных трудностей в учении, осуществления самоконтроля за счет способности идентифицировать и в дальнейшем учитывать индивидуальные особенности функционирования когнитивных процессов. Умения планировать, организовывать, контролировать и координировать *учебное сотрудничество* также относятся к регулятивным.

Познавательные метапредметные умения предполагают овладение студентами новыми речевыми единицами, а также информацией о культурно обусловленных особенностях осуществления устного иноязычного общения для применения приобретенной информации в процессе коммуникации на иностранном языке. Развитие метапредметных познавательных умений необходимо для конструирования обучающимися собственного представления об окружающей действительности и о себе как субъекте познавательной деятельности и как о партнере по межкультурному взаимодействию.

Представленный в психологических исследованиях механизм познания послужил основанием для выделения в нашем исследовании ряда метапредметных познавательных умений студентов лингвистических специальностей.

Процесс познания условно разделен на 2 стадии: чувственное познание и рациональное познание. *Чувственное познание* состоит из следующих этапов: непосредственное ощущение органами чувств, восприятие предмета изучения и его представление на основе обобщений. Такие познавательные метапредметные умения, как умения понимать устный текст на иностранном языке, распознавать культурно обусловленные вербальные и невербальные компоненты общения, идентифицировать стереотипы о британской и американской культурах выделены на основании чувственного познания. Эти умения служат основой для осуществления более комплексных учебных задач.

Тем не менее, в реалиях высшего образования целесообразно развивать у обучающихся преимущественно умения, связанные с *рациональным познанием*, которое включает в себя понимание, суждение и умозаключение. В основе понимания обучающихся лежат процессы сопоставления, обобщения и абстрагирования. В связи с этим можно выделить умение выделять существенные факты и явления культуры, необходимые для осуществления социокультурного взаимодействия; умение сопоставлять факты и явления родной и иностранной культур на основании выявления сходства и различия данных культур; умение обобщать факты и явления культур. Суждение, которое следует за пониманием, является более сложным процессом, направленным на установление связи и отношений между понятиями. В этой связи выделяют умения устанавливать причинно-следственные и родовидовые связи в отношении фактов и явлений родной и иной культур. Умозаключение предусматривает умение производить конструктивные суждения и выводы на основании анализа знаний о социокультурных особенностях родной и иной лингвокультур.

Рефлексивные метапредметные умения определяют способность и готовность обучающихся выходить за пределы собственной познавательной деятельности для осуществления ее оценки и коррекции. Категория рефлексии рассматривается в качестве основополагающей, позволяющей организовывать обучающимися комплексную организацию и координацию не только развития метапредметных умений, но и социально-значимых качеств и индивидуальных свойств личности. Рефлексия способствует самопознанию обучающихся через распознавание и репрезентацию студентами себя как субъектов познавательной деятельности. Рефлексивные умения в нашем исследовании представлены умениями оценивать и корректировать процесс осуществления самостоятельной познавательной деятельности индивидуально и в сотрудничестве на основании анализа процесса и результата познавательной деятельности, переносить ранее развитые метапредметные умения в новый контекст учения и др.

Таким образом, развитие у студентов лингвистических специальностей комплекса метапредметных умений способствует формированию их способности и готовности овладевать предметом изучения в различных условиях обучения за счет овладения способами осуществления самостоятельной познавательной деятельности индивидуально и в сотрудничестве.

Т. П. Леонтьева

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ОШИБОК В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В современной методике обучения иностранным языкам понятие *опыт* является одним из ключевых. В научных исследованиях речевой, коммуникативной, социокультурной и др. опыт рассматривается как важная предпосылка для успешного межкультурного общения. В свое время академик Л. В. Щерба выделял принцип опоры как на положительный, так и на отри-

цательный опыт овладения языком, подчеркивал необходимость учета «отрицательного языкового материала» (Л. В. Щерба, 1974). В этой связи в процессе подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации важно обращать внимание на коммуникативные ошибки, которые могут иметь место в общении, и которые могут препятствовать достижению взаимопонимания.

В методических исследованиях наряду с термином *коммуникативная ошибка* используется синонимичное понятие *коммуникативная неудача*. При этом Б. Ю. Городецкий выделяет глобальные и частичные коммуникативные неудачи (Б. Ю. Городецкий, 1985). Первые связаны с тем, что не достигается определенная стратегическая цель коммуникации; вторые – предполагают задержку, временный сбой в коммуникативном процессе. Мы будем использовать понятие *коммуникативная ошибка*, поскольку в большей степени делаем акцент на ситуациях второго рода. Таким образом, под коммуникативной ошибкой мы понимаем кратковременный сбой в межкультурном общении, при котором не решается (или почти не решается) поставленная коммуникативная задача.

Следует отметить, что подобное неполное осуществление коммуникативного намерения может быть обусловлено целым рядом причин (И. А. Садыкова, 2004; С. Е. Полякова, 2012; А. А. Чикваидзе, 2019 и др.).

Прежде всего, одни и те же феномены культуры могут восприниматься и оцениваться по-разному. Характерным примером здесь могут служить различия в восприятии времени в разных лингвокультурах. Интересный эпизод в этом контексте приводит проф. А. А. Чикваидзе: «Студент МГУ, пригласивший на день рождения гостей в 7 вечера, рассказывает об их приходе следующее: Немцы пришли в 6.55 и удивились, что никого нет. Китайцы пришли в 7.05, долго извинялись за опоздание и объясняли причины. В 7.30 пришли русские и венгры и сказали: «Давайте начинать». Корейцы пришли в 8.30 и очень кратко извинились. Американцы пришли в 9.15. были очень рады, что вечеринка в разгаре и не сказали ни слова об опоздании. Остальные русские друзья потом шли всю ночь» (А.А. Чикваидзе, 2019, с. 219).

При этом коммуниканты не всегда *осознают* несовпадения в восприятии фактов культуры, в том числе на бытовом уровне. Например, если Вы в итальянском кафе попросите известный кофейный напиток таким образом, как это делаете в родной культуре: «Латте, пожалуйста», т.е. опустив слово «кофе», Вам, скорее всего, принесут стакан молока.

В качестве причины возникновения коммуникативной ошибки могут выступать особенности коммуниканта и обстоятельства коммуникативного акта (место, время действия, условия общения). Так, например, русскоязычный студент, находящийся на стажировке в американском университете и пытающийся решить какую-либо учебную проблему так, как он зачастую делает в своей культуре (обратившись к преподавателю в лифте, на улице ит.д.), может получить в ответ строгое напоминание о фиксированном времени консультаций.

Коммуникативные ошибки могут порождаться также различиями в картинах мира, в коммуникативных моделях прямого/непрямого вербального модуса. Известная модель коммуникативного поведения в ситуации, когда

тебе предлагают угощение, типичная для славянской культуры («Вначале нужно отказаться...»), может вызвать удивление у представителя американской культуры, для которой больше характерен прямой вербальный модус.

Очень часто коммуникативные ошибки могут быть обусловлены недостаточным владением нормами речевого и неречевого этикета, принятыми в данной культуре. В первую очередь, это незнание тем, которые являются *табу* для обсуждения в конкретных ситуациях (например, религия, финансовое благосостояние, личная жизнь монарха и т.п.).

Очевидно, что ошибки ошибкам рознь. Можно согласиться с известным ученым, С. Г. Тер-Минасовой в том, что «...культурные ошибки, сопровождающие и провоцирующие конфликт культур, воспринимаются гораздо болезненнее и вызывают более негативную реакцию, чем ошибки языковые, которые прощаются, главным образом, иностранцам» (С. Г. Тер-Минасова, 2007).

Для предупреждения коммуникативных ошибок в процессе подготовки к межкультурному общению могут использоваться как более традиционные, уже хорошо зарекомендовавшие себя способы и приемы (памятки, рекомендации, культуроведческие комментарии, тестовые задания и др.), так и современные социальные и информационно-коммуникационные технологии.

Приведем пример культуроведческого комментария в отношении коммуникативного поведения британцев в ситуации возражения, спора: «In Britain it is usually important to be polite even when we disagree with people. Many British speakers try not to be very direct when disagreeing, and they often use phrases of partial agreement, especially with people they do not know well. Such phrases as “I completely disagree with you” can sound rude, particularly to strangers. Using “that” in place of “you” softens the phrase slightly, as well as “I think / I don’t think” used at the beginning of the phrase».

Целесообразно также составление памяток в виде «Do and Don’t» для различных ситуаций речевого этикета (собеседование при приеме на работу; заседание в дебат-клубе и т.п.). При этом необходим лингводидактический анализ языковых средств, характерных для данных ситуаций, с целью выявления узуальных особенностей, в том числе с использованием корпуса текстов.

Что касается применения социальных технологий, большим потенциалом для предупреждения коммуникативных ошибок обладает кейс-технология, которая дает возможность изучать аксиологические аспекты межкультурной коммуникации, лежащие в основе возникновения многих коммуникативных неудач. Данная технология позволяет сопоставлять системы ценностей в разных культурах, а также анализировать так называемые «критические инциденты», проявляющиеся в конфликте культур. В последние годы значительное внимание уделяется анализу прагматических факторов коммуникации, включая эмоциональные и др.

Значение видеотехнологий, в частности подкастинга, в «профилактике» коммуникативных ошибок трудно переоценить. Важно, что при использовании видеоподкастов в центре внимания находятся как вербальные, так и невербальные аспекты коммуникации. В рамках данной технологии обучающимся можно предлагать самостоятельно найти при просмотре ошибки, до-

пущенные коммуникантами, проанализировать причины их возникновения и возможные последствия, в плане нарушения взаимопонимания, а также определить, каким образом их можно было предотвратить.

Таким образом, применение различных способов и приемов предупреждения коммуникативных ошибок будет способствовать более эффективно формированию у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции и развитию качеств личности, востребованных в период глобализации.

О. А. Соловьёва

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Когнитивность (лат. *cognitio*, ‘познание, изучение, осознание’) рассматривается как способность к умственному восприятию и переработке человеком внешней информации. Когнитивный подход в лингводидактике разрабатывается с учетом: 1) понимания обучающегося как центрального субъекта образовательного процесса, который активно познает себя и взаимодействующие в межкультурной коммуникации картины мира представителей разных лингвокультурных сообществ; 2) проблем организации способов познания иной картины мира и ментального структурирования индивидуальной картины мира, включая языковую; 3) основных закономерностей когнитивной обработки субъектом лингвистической и нелингвистической информации в процессе речепорождения и речевосприятия. Психологические основы являются определяющими для когнитивного подхода к обучению иностранным языкам, поскольку важное значение приобретают исследования в контексте когнитивной психологии особенностей памяти, внимания, логического мышления обучающихся, их чувств, воображения, способов обработки и представления информации, способностей к принятию решений и т.д. Пристального внимания требует исследование не только внутренней мыслительной природы человека, но и описание и объяснение ментальных механизмов, которые определяют взаимодействие вербального стимула и реакции, регулируют переход от ментальных репрезентаций на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях к внешнему высказыванию как репрезентанту концептов. Соответственно лингвистической основой когнитивного подхода к обучению иностранным языкам являются доминирующие положения лингвоконцептологии (в единстве когнитивной семантики, когнитивной грамматики и когнитивной фонологии) и функциональной лингвистики. Симбиоз лингвоконцептологии и функциональной лингвистики в когнитивном подходе обусловлен тем, что переход от мыслительного процесса к вербализации иноязычных высказываний опосредован коммуникативной интенцией говорящего, знаниями о мире, ситуации речи и иностранном языке, о потенциальных возможностях языковых/речевых единиц в данной ситуации (Сорокина Т. С., 2019).

Рассматриваемые психологические и лингвистические основы позволили выделить следующие *уровни когнитивности* в лингводидактике (Н. Н. Болдырев, 2001; А. Н. Шамов, 2005): правила; значения; выполнения речевой деятельности; социальный и культурологический уровни; уровень стиля учения. Первые три уровня можно считать традиционными для методики обучения иностранным языкам, поскольку в контексте сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов в фокусе внимания исследователей были методические проблемы, связанные с: выполнением обучающимися речевых действий на основе правил; осознанием и пониманием значений употребляемых языковых единиц; применением лексических единиц и морфолого-синтаксических средств иностранного языка в устной или письменной речи. С появлением коммуникативного подхода была переосмыслена роль правил в овладении иностранным языком, а уровень выполнения речевых действий стал рассматриваться с позиций психолингвистики и влияния субъекта на речепорождение и речевосприятие. Кроме того, значительное внимание стало уделяться социальному уровню: осознанию обучающимся социокультурного контекста общения, коммуникативной ситуации и функционального потенциала языковых и речевых единиц. В культурологических подходах к обучению иностранным языкам особое значение приобрел культурологический уровень когнитивности и осознание обучающимися культуросообразности их речевого и неречевого поведения.

В связи с общей тенденцией к диффузности современных методических подходов стали появляться коммуникативно-когнитивный и когнитивно-коммуникативный подходы, в которых не предусматривалось заучивание правил и системное овладение иностранным языком, а обучающимся создавались условия, необходимые для конструирования собственных знаний, индивидуальной картины мира и языковой картины мира, приобретения речевого опыта в процессе социального взаимодействия на иностранном языке. Возросла значимость стиля учения обучающихся, осознания ими выбираемых способов деятельности, оценки их эффективности с позиции содействия учебным достижениям и соотнесенности с имманентно присущими субъектам учения когнитивными стилями (Холодная, 2004).

Целью когнитивного подхода к обучению иностранным языкам является развитие умственных и рефлексивных способностей обучающихся, их мыслительных процессов и стратегий решения учебно-познавательных задач; коррективная, в случае необходимости, познавательной интеллектуальной деятельности. Преобразование обучающимися лингвистической и нелингвистической информации в систему индивидуального знания, хранимого в разного рода когнитивных структурах, сопровождается формированием *когнитивной компетенции*, которая определяет характер и интенсивность речемыслительной деятельности. Когнитивная компетенция включает (С. В. Чернышов, 2016): 1) познавательные способности, обеспечивающие высокую степень адаптации личности в иноязычной языковой среде; 2) готовность к постоянному повышению образовательного уровня; 3) по-

требность в актуализации своего личностного потенциала; 4) способность к рефлексии и 5) готовность к самостоятельному приобретению новых знаний (энциклопедических, социокультурных, языковых) и овладению новыми речевыми навыками и умениями.

Реализация когнитивного подхода осуществляется на основе следующих общедидактических и частнометодических принципов: интегративности формирования речевых навыков и умений и индивидуальных концептов; наглядности в представлении картины мира других народов; аутентичности содержания обучения иностранным языкам; учета лингвокультурологических особенностей иностранного языка; опоры на ментальный опыт обучающихся; проблемности обучения; гуманизации межличностного общения; развития рефлексии о способах деятельности. *Принцип интегративности* отражает взаимосвязь трех уровней когнитивности: правила, значения и выполнения речевой деятельности. Суть принципа заключается в том, что овладение обучающимися речевыми навыками и умениями должно осуществляться во взаимосвязи с формированием их индивидуальных концептов с соблюдением последовательности, системности и концентричности при концептуализации и категоризации речевого опыта (О. А. Соловьёва, 2014). Реализация *принципа наглядности в представлении картины мира* других народов предусматривает демонстрацию обучающимся посредством речевой и образной наглядности (включая электронную наглядность) механизмов номинирования, описания и выражения предметов, явлений и эмоций носителями языка. *Принцип аутентичности содержания обучения* иностранным языкам требует отбора аутентичных текстов и аутентичных ситуаций, отражающих национальную картину мира и позволяющих создать образовательную среду, максимально приближенную к реальному межкультурному общению. *Принцип учета лингвокультурологических особенностей* иностранного языка предусматривает анализ обучающимися языковых единиц и речевых образцов как репрезентантов соответствующих концептов и их дальнейшее культуросообразное использование в устном или письменном общении. Согласно *принципу опоры на ментальный опыт* обучающихся необходимо учитывать особенности функционирования интенционального, метакогнитивного и когнитивного уровней данного опыта в устном общении; влияние метакогнитивного уровня на овладение речевыми навыками/умениями и на (не)речевое социальное взаимодействие субъектов общения. *Принцип проблемности* предполагает создание условий для: самостоятельного формулирования обучающимися проблем, связанных с участием в межкультурной коммуникации; постановки проблемных учебных задач, требующих вариативного решения; реализации творческого потенциала в учебной межкультурной коммуникации. *Принцип гуманизации межличностного общения* в парах и мини-группах тесно связан с предыдущим и определяет выбор социальных технологий, которые позволяют организовать эффективное речевое и учебное взаимодействие и реализовать *принцип развития рефлексии* о способах деятельности.

Круглый стол «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ»

А. Л. Авдеенко

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Актуальная научная дискуссия ставит обучающегося в центр образовательного процесса. Она не только инициирована исключительно новейшими исследованиями в области лингвистики и речемыслительной деятельности по овладению иностранным языком, но и основывается на таких дисциплинах, как психолингвистика, языкознание, методика, а также на теории познания. Речь идет об изменении традиционной педагогической парадигмы, когда во главе угла стоял преподаватель, второй важнейшей составляющей являлся учебник/учебно-методический комплекс, и в качестве третьего элемента был представлен обучающийся как потребитель определенной программы.

Результат образования рассматривается через новые «единицы» – *компетенция* и *компетентность*. По мнению А. В. Хуторского, «учебно-познавательная компетенция – это совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, также овладение креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем».

Целью данных тезисов является рассмотрение роли преподавателя при формировании автономности обучающихся в процессе обучения иностранному языку. Автономность рассматривается как качество личности. Под *автономностью* мы понимаем способность обучающегося быть активным и ответственным реципиентом знаний, способность к целеполаганию, умение самостоятельно и осознанно выбирать и группировать стратегии, приемы и тактики для достижения поставленной цели, способность к саморефлексии и самооценке собственной учебно-познавательной деятельности.

Способность самостоятельно мыслить формируется в процессе активного освоения знаний, поэтому в настоящее время необходимо отдавать предпочтение такому взаимодействию преподавателя и обучающихся, которое способствовало бы свободному развитию личности студента и передавало бы инициативу учения самому обучаемому. В методическом плане значение

преподавателя ни в коей мере не снижается, напротив, преподаватель выполняет чрезвычайно сложную задачу создания условий для самореализации обучающегося в образовательной среде как независимой и ответственной личности. Основная цель при этом заключается в том, чтобы обеспечить формирование у обучающегося способности к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной и коммуникативно-когнитивной деятельностью и реализацию ведущих субъективных качеств автономной личности. М. В. Плеханова определяет наиболее приемлемую характеристику стиля преподавателя – так называемую активную пассивность, «особенно важную при реализации автономного подхода и выражающуюся во внешне пассивном поведении преподавателя, его невмешательстве в работу группы, предоставлении обучающимся свободы в выборе решения поставленной задачи. Вместе с тем, преподаватель должен уметь антиципировать возможные сложности и оперативно реагировать на запросы обучающихся, а также отслеживать процессы, происходящие в группе, и неявно корректировать их в случае необходимости». Задачи преподавателя в «активной» методике изучения иностранного языка также меняются, становятся не менее трудными, чем ранее. Преподаватель должен создать условия для того, чтобы обучающийся осознал эффективность применения учебных стратегий (они являются базисом учебной компетенции), научился их применять, оценивать, строить собственные. Научить обучающегося ориентироваться в новых способах учебных действий, принять и осознать их, ознакомиться с учебными стратегиями и тактиками – такова роль преподавателя при формировании автономности обучающихся. Эффективность реализации такого стиля преподавания зависит от характера взаимоотношений преподавателя с обучающимися, от отношения обучающихся к обучению, а также от их осознания собственной автономности. Как было отмечено выше, автономность рассматривается нами как качество личности. Суть личностного параметра заключается в целом в формировании таких качеств обучающегося, как способность к целеполаганию, самостоятельной рефлексии и коррекции собственной учебно-познавательной деятельности; владение эффективными стратегиями и тактиками учебнопознавательной деятельности; способность нести ответственность за результаты своего обучения; умения находить новые, оригинальные и оптимальные решения учебных задач. Реализация данного параметра связана с влиянием преподавателя, характера его взаимоотношений с обучающимися, стиля преподавания на отношение обучающихся к процессу обучения, а также с осознанием собственной автономности обучающимися. Положительный обучающий эффект усиливается благодаря обмену мнениями и опытом среди обучающихся, т.е. вербализации процесса обучения. Таким образом, в процессе обучения иностранному языку происходит формирование качеств, базовых для автономной личности. Согласно мнению многих зарубежных исследователей (Р. Дюда, Д. Литтл, Р. Смит, Я. Ван Эк и др.), преподаватель сам должен обладать автономностью. При этом под автономностью преподавателя Я. Ван Эк понимает его способность анализировать

свою педагогическую деятельность с целью выбора наиболее эффективных способов и приемов обучения, которые дадут возможность обучающимся сделать самостоятельный выбор. Я. Ван Эк считает, что преподаватель должен выступать в роли эксперта, его участие в процессе обучения в этом качестве имеет огромное значение в организации работы обучающихся.

Следовательно, роль преподавателя чрезвычайно сложная, т.к. требует высокой степени развития профессиональных умений, включая умение сотрудничать с обучающимися, умение анализировать процесс обучения как с точки зрения его результатов, так и с точки зрения формирования автономности обучающихся и, в конечном счете, нести ответственность за создание условий, которые обеспечивают саморазвитие обучающихся, развитие их автономности при изучении и использовании иностранного языка.

О. А. Астровко

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В наше время образование ориентировано на формирование компетентности специалистов в широком спектре сфер жизнедеятельности, их устойчивой мотивации к обучению на протяжении всей жизни, к профессиональному и личностному росту и коммуникации со всеми представителями международной арены. В качестве результата образования рассматриваются не отдельные знания, умения и навыки, а сформированность ряда компетенций, которые свидетельствуют о том, как в реальных ситуациях обучающийся может получать, использовать и внедрять полученные знания, умения и навыки на практике.

Компетентностный подход ставит на первое место не информированность обучающихся, а развитие умения решать проблемы, возникающие в процессе изучения новой информации, в профессиональной деятельности, во взаимодействии с окружающим миром, в самопознании, личностном самоопределении и самоактуализации.

В научной литературе можно встретить разные классификации ключевых компетенций. Наиболее известная классификация принадлежит одному из основоположников компетентностного подхода в образовании А. В. Хуторскому. Автор выделил семь основных групп ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного совершенствования.

А. В. Хуторской определяет *учебно-познавательную компетенцию* как совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирова-

ния, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности (добывание знаний непосредственно из окружающей действительности, умение действовать как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях). В рамках данной компетенции развивается умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Таким образом, учебно-познавательная компетенция включает знания и способности обучающегося определять цель будущей деятельности, планировать и выстраивать индивидуальную траекторию обучения, анализировать, проводить рефлексию и самооценку своей работы и ее результатов.

Одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов. И. Л. Бим, включила учебно-познавательный компонент в модель иноязычной коммуникативной компетенции, обратив внимание ученых и практиков на необходимость развития умений самостоятельной учебной и познавательной деятельности по иностранному языку и культуре, учитывая особенности формирования языковых навыков и речевых умений.

Овладение этой компетенцией выступает одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах и позволяет использовать иностранный язык для удовлетворения своих интересов и познавательных потребностей в разных областях нашей жизнедеятельности, с целью продолжения образования и самообразования, выполнения рабочих задач и эффективного общения с представителями разных культур.

В структурном плане компонентный состав учебно-познавательной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся включает два компонента: знаниевый и деятельностный.

З н а н и е в ы й к о м п о н е н т включает в себя знания о:

- природе познания и процесса обучения;
- индивидуальных особенностях человека при изучении иностранных языков и культуры страны изучаемого языка;
- специфике изучаемого иностранного языка и культуры страны изучаемого языка;
- современных подходах и методах изучения иностранных языков и культур, а также современных технологиях обучения иностранным языкам, включая новые информационные и коммуникационные технологии;
- критериях оценки уровня владения иностранным языком в целом и для решения учебной задачи в частности.

Д е я т е л ь н о с т ь н ы й к о м п о н е н т включает универсальные учебные действия обучающихся:

- понимать поставленную цель учебно-познавательной деятельности или самостоятельно ее формулировать;

- разбивать цель на составляющие задачи, ориентируясь на реально достигаемый результат;
- планировать свою учебно-познавательную деятельность по изучению иностранного языка и культуры страны изучаемого языка;
- выбирать индивидуальную траекторию обучения, определять подходы, методы и средства для достижения учебной цели, соотносить их с индивидуальным стилем обучения;
- осуществлять отбор содержания обучения, классификацию, анализ, синтез информации;
- вносить корректировки в выбранную траекторию обучения и / или результат учебно-познавательной деятельности;
- работать индивидуально или взаимодействовать в группе для решения поставленных учебных задач;
- представлять результаты своей работы;
- осуществлять самооценку и проводить рефлексию промежуточных и итоговых результатов своей самостоятельной учебно-познавательной деятельности по изучению иностранного языка и культуры;
- самосовершенствоваться и учитывать предыдущий положительный и отрицательный опыт в последующей учебно-познавательной деятельности.

Многие из включенных в перечень учебно-познавательной компетенции умений – это умения самостоятельной учебной деятельности. Компетентностная модель образования подразумевает формирование у обучающихся ряда компетенций, которые они смогут в дальнейшем использовать и совершенствовать на протяжении жизни. Формирование компонентов учебно-познавательной компетенции обучающихся в период их обучения позволит им использовать их для дальнейшего удовлетворения личностных и профессиональных интересов и потребностей, как в области лингвистического образования, так и в профессиональной сфере общения, используя иностранный язык как средство общения.

С. В. Камеко, Е. А. Рагуцкая

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современной практике обучения иностранному языку особое внимание уделяется применению современных технологий, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает следующие к о м п о н е н т ы:

- речевую компетенцию (способность обучающегося осуществлять общение во всех видах речевой деятельности);
- языковую компетенцию (способность использовать языковые знания для выражения коммуникативного намерения в соответствующей ситуации общения);

- социокультурную компетенцию (умение строить межкультурное общение);
- компенсаторную компетенцию (умение выходить из затруднительного положения в процессе общения при нехватке языковых средств);
- учебно-познавательную (способность самостоятельно овладевать иностранным языком с использованием современных технологий).

Под *учебно-познавательной компетенцией* понимают знания, умения и способности осуществлять самостоятельную познавательную и учебную деятельность в области изучения иностранного языка и культуры.

Одна из главных задач формирования учебно-познавательной компетенции состоит в том, чтобы не только предоставить необходимые знания, но и пробудить личностный мотив, привить интерес к обучению, тягу к самообразованию, развить когнитивные, креативные, коммуникативные качества, «научить учиться».

Таким образом, исследователи обращают особое внимание на необходимость обучения специфическим умениям самостоятельного изучения не только самого языка, но и культуры его носителей.

Многие исследователи (И. А. Зимняя, Н. М. Комиссарова, С. И. Константинова, О. В. Харитоновна, Н. И. Самойлова, Е. Р. Антоненко, В. В. Шаламов, А. В. Хуторской) по-разному подходят к определению содержания учебно-познавательной компетенции. На наш взгляд, в структурном плане учебно-познавательная компетенция включает два компонента: знания и умения.

Традиционно к з н а н и я м, приобретаемым в процессе овладения учебно-познавательной компетенцией, относят следующее:

- декларативные знания (о мире, о различных областях жизни);
- социокультурные и межкультурные знания (понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка);
- знания о природе познания и процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей человека по изучению иностранных языков;
- знание современных подходов и методов изучения иностранных языков, современных технологий обучения языкам.

Во второй компонент учебно-познавательной компетенции включают умения:

- целеполагания (умения определять учебную задачу в той или иной ситуации);
- соотносить и оценивать учебную задачу со своими потребностями и интересами в области изучения иностранного языка;
- формулировать достигаемый результат учебно-познавательной деятельности;
- планировать свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность;

- определять и выбирать подходы и методы для достижения поставленной цели;
- отбирать необходимые средства для достижения поставленной цели;
- осуществлять отбор содержания обучения;
- выбирать стратегии и приемы учебной деятельности, адекватные учебной задаче;
- вносить корректировки в выбранную траекторию обучения и/или результат учебно-познавательной деятельности;
- осуществлять самооценку промежуточных и итоговых результатов своей самостоятельной учебно-познавательной деятельности по изучению иностранного языка и культуры;
- проводить рефлексию своей учебно-познавательной деятельности;
- самосовершенствоваться и учитывать предыдущий положительный и отрицательный опыт в последующей учебно-познавательной деятельности.

Обобщив существующие варианты структуры учебно-познавательной компетенции, мы считаем возможным выделить следующие подходы к выделению ее компонентов:

1) через теоретическую и практическую готовность к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности;

2) посредством единения мотивационного, ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, личностно-преобразующего, эмоционально-волевого, рефлексивного компонента в различной комбинации;

3) через знания, умения и опыт самостоятельной познавательной деятельности;

4) через совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности.

В рамках проведенного анализа было установлено, что под *познавательной компетенцией* обучающихся необходимо понимать набор сформированных норм поведения, под действием которых формируются ее структурные элементы (умение обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме; ставить цель и организовывать ее достижение, уметь пояснить свою цель; выступать устно и письменно о результатах своего исследования с использованием компьютерных технологий; умение описывать результаты, а также умение формулировать выводы, и т.п.).

Ю. А. Кандрусик

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Обучение на расстоянии с помощью новейших информационных технологий предоставляет практически неограниченные возможности использования персонального компьютера в различных сферах человеческой деятельно-

сти. В языковом образовании необходимость в интенсивной реализации дистанционного режима взаимодействия субъектов образовательного процесса обусловлена как социально-экономическими, так и предметно-содержательными факторами.

Несмотря на явно проявивший себя в последнее время интерес к вопросам обучения иностранным языкам в дистанционном режиме, проблема эффективной организации данного процесса остается открытой. До сих пор высказываются опасения о том, что дистанционная форма обучения не может быть равноправной в ее сопоставлении с традиционной формой обучения в лингвистическом вузе, поскольку опосредованность взаимодействия преподавателя и студентов, как полагается, накладывает некие ограничения в овладении иноязычным общением. Интегративной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, важной составляющей которой является учебно-познавательная компетенция. Данная компетенция, основываясь на индивидуальных особенностях личности обучающегося, призвана обеспечить эффективность его учебной деятельности по овладению иноязычным общением.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью повысить эффективность дистанционной формы обучения иноязычному общению, получившей в настоящее время широкое признание в нашей стране и за рубежом.

По мнению ученых процесс формирования учебных умений как компонентов данной компетенции должен быть специальным образом организован. Продуктивность их формирования полностью базируется на совокупности принципов обучения.

Как известно, принципы обучения обуславливают все компоненты системы обучения. *Принципы обучения* – это исходные положения, которые обуславливают требования к учебному процессу в целом и все компоненты системы обучения (цели, задачи, методы, средства, организационные формы, процесс обучения) и обеспечивают эффективность обучения. Опора на теоретические источники позволила определить группу принципов обучения, важных для формирования учебно-познавательной компетенции в процессе изучения иностранного языка.

Принцип центрированности на личности учащегося ставит в центр образовательного процесса по овладению иностранным языком личность обучающегося с его потребностями, мотивами, способностями, склонностями, жизненным опытом и т.д. Принцип призван раскрыть потенциал личности в свете формирования учебно-познавательной компетенции. Следуя данному принципу, необходимо учитывать в процессе обучения иностранному языку психологические факторы, такие как уважение личности, понимание и поддержка личностной неповторимости, индивидуального своеобразия каждого, защита ребенка от психологических травм на уроке, развитие межличностных отношений. Данный принцип вбирает в себя общеизвестный принцип индивидуализации обучения, который отвечает за привитие обучающимся учебных умений, которые согласуются с его особенностями, опытом, склонностями.

Принцип наглядности в обучении иностранному языку предполагает использование различных форм визуализации предлагаемой информации (плакаты, правила и рекомендации выполнения учебной деятельности, представленные в электронном и печатном форматах, демонстрация образцов выполнения учебной деятельности при изучении иностранного языка учителем, сказочным персонажем, видеофрагменты т.д.).

Принцип сознательности предполагает понимание обучающимися целей формирования учебно-познавательной компетенции, средств и способов их достижения. Е. В. Апанович подчеркивает роль детального информирования и инструктирования обучающихся и отмечает ведущее, центральное место данных приемов в развитии учебной деятельности. Становление УПК должно основываться на целенаправленном сознательном восприятии и осмыслении осваиваемых способов деятельности, их присвоении и творческой переработке. Данный принцип способствует формированию рефлексии и внутреннего плана действий, так необходимых в учебной деятельности младших школьников при изучении иностранного языка.

Принцип активности приобретает особо важную роль, поскольку овладение УПК возможно только в том случае, если каждый обучающийся является активным участником учебного процесса, если он вовлечен в учебную деятельность по изучению иностранного языка. В современной психологии активность рассматривается как основная характеристика процесса познания. Основными источниками активности являются мотивация, желание и интерес. Формирование учебно-познавательной компетенции при изучении иностранного языка возможно только при активном мотивированном участии обучающихся в данном процессе.

Принцип доступности и посильности предполагает представление учебного материала в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями обучающихся. Данный принцип особенно актуален, так как обучающиеся нуждаются в помощи по рационализации учебной деятельности при изучении иностранного языка. Овладение компонентами УПК не должно вызывать у них непреодолимых трудностей. Доступность и посильность достигается соблюдением требований к объему вводимого материала и темпу продвижения по учебной программе в соответствии с их особенностями.

Принцип преемственности этапов обучения рассматривается как ступень поэтапной конкретизации его содержания, раскрывающая на соответствующем этапе иерархической последовательности его сущность. При формировании учебно-познавательной компетенции в процессе изучения иностранного языка данный принцип направлен на связь предыдущего с последующим, использование в дальнейшем развитии старых связей, осмысление пройденного на более высоком уровне, достижение перспективности обучения.

Принцип мотивационного обеспечения учебного процесса основан на понимании мотива как побуждения к деятельности, связанного с удовлетворением потребностей человека. При формировании

УПК важно максимально учитывать интересы, возрастные особенности, а также мотивы обучения. Учителю иностранного языка необходимо обеспечить эмоционально-положительное отношение обучающихся к процессу рационализации их учебной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Принцип активизации рефлексивных процессов предусматривает актуализацию способностей к самооценке, самосознанию, самоконтролю, активизацию их ранее приобретенного опыта в учебной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Предложенные принципы являются основополагающими для создания методики формирования учебно-познавательной компетенции при изучении иностранного языка. Сам же факт ее сформированности будет свидетельствовать о повышении эффективности овладения иноязычным общением, сокращении трудозатрат, психоэмоциональной энергии, о повышении внутренней мотивации. Все это будет способствовать формированию элементарной коммуникативной компетенции – способности к общению средствами иностранного языка на уровне, определенном программными требованиями.

Сформированность учебно-познавательной компетенции позволит обучающимся использовать иностранный язык для удовлетворения своих интересов и познавательных потребностей в разных областях научного знания.

И. В. Кистень

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ И РОЛИ ФОРМ КОНТРОЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Современный темп жизни, развитие экономики, науки и информационных технологий предъявляют высокие требования к уровню профессионально-личностной конкурентоспособности и требуют от специалистов XXI в. готовности к непрерывному самообразованию, развитию и совершенствованию профессиональных и личностных качеств.

Взрослые слушатели – специалисты с высшим образованием, приступающие к иноязычному обучению, как правило, обладают более или менее сформировавшимися метакогнитивными навыками и умениями учебной, познавательной, иногда даже исследовательской деятельности применительно к их профессиональной и личной жизни. Однако, в процессе иноязычного обучения достижение желаемого результата зависит от сформированности специфических навыков и умений, т.е. от наличия предметной компетенции, которая развивается и формируется при изучении конкретного предмета или дисциплины. В условиях личностно-ориентированного образования обучение иностранному языку направлено на формирование компонентов коммуникативной компетенции. Одной из важнейших, основополагающих компетенций является *учебно-познавательная компетенция*, которая определяется как совокупность знаний, умений и способностей самостоятельно осуществлять

познавательную деятельность с использованием механизмов целеполагания, планирования, анализа и рефлексии. Самостоятельная познавательная деятельность предполагает, что обучающийся воспринимает себя как субъект учебной деятельности и владеет знаниями о том, как применять когнитивные стратегии и умения. В рамках иноязычного обучения ученые выделяют ряд умений учебно-познавательной компетенции, которые в той или иной мере связаны с анализом и интерпретацией языковых средств и трудностей. Наряду с этим, почти все авторы обращают внимание на необходимость обучения стратегиям и приемам учебной деятельности, соответствующим цели изучения иностранного языка.

Результаты анкетирования взрослых обучающихся факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов показывают, что более 70 % слушателей планируют использовать иностранный язык в разных аспектах своей профессиональной деятельности: ведение корреспонденции, подготовка презентаций и выступлений на конференциях, участие в переговорах и многое другое. Поэтому при организации учебного процесса важно помочь взрослым обучающимся сформировать активную позицию по отношению к приемам, средствам и результатам обучения, осознать, что освоение иностранного языка – длительный процесс, не укладывающийся в рамки одного учебного курса. Особенно, если учесть, что после эйфории на первых этапах обучения иностранным языкам, взрослые слушатели начинают испытывать некоторое разочарование, поскольку не ощущают прогресса в приобретении умений и навыков иноязычного общения. Изучение иностранного языка на любом уровне и в любом объеме есть сложный процесс, затрагивающий сознание обучающегося. Психологические проблемы, связанные с некоторым разочарованием у многих слушателей на уровнях Intermediate (B1) и Upper-intermediate (B2), носят более или менее устойчивый характер. Они могут проявляться в том, что полностью или частично не выполняются домашние задания, начинаются жалобы на плохое запоминание слов и усвоение некоторых сложных грамматических структур, нежелание включать в речь новые слова и выражения. Учитывая выше сказанное, непеременимым условием успеха в обучении является развитие сознательного конструктивного отношения к учебе со стороны самих обучающихся, готовности адекватно определять и реализовывать цель в овладении иностранным языком, осуществлять рефлекссию, самооценку и самоконтроль.

Неотъемлемой организующей частью учебного процесса является система непрерывного контроля со стороны учителя или преподавателя. К основным традиционным формам контроля относятся неформальный (текущий) и формальный (итоговый) контроль. В условиях личностно-ориентированного подхода к образованию наблюдается смещение фокуса внимания на неформальный, текущий контроль. На факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов при работе со взрослыми слушателями итоговый контроль проводится, как правило, только на завершающем этапе обучения. Текущий контроль осуществляется в виде раз-

нообразных видов заданий и тестов, направленных на формирование и развитие умений иноязычной коммуникативной компетенции. Так, например, мини-тесты (*entry* и *exit tests*) в начале и в конце работы над каждой темой помогают сконцентрироваться на изучении конкретного лексического или грамматического материала, повышают внимание и интерес слушателей, стимулируют рефлексивную деятельность и преподавателя, и слушателя, так как обеспечивают обратную связь и помогают осознать степень понимания и усвоения материала, сделать выводы. Подобные задания, безусловно, предназначаются только для тех слушателей, чей уровень коммуникативной компетенции соответствует уровням А2 и выше. Также неформальный контроль со стороны преподавателя осуществляется в виде проверки домашнего задания, а на заключительном этапе работы над темой взрослым слушателям предлагаются текущие тесты, которые выполняются ими во внеаудиторное время. Психологи отмечают, что большой объем обратной связи, направленность на достижения повышают продуктивность обучающихся, особенно, если человек сам может контролировать скорость своей работы в спокойном режиме без состояния тревожности. Частота предъявления текущих тестов может варьироваться в соответствии с особенностями учебного материала образовательной программы, целей и задач курса, психологических особенностей группы слушателей. Используя аутентичные учебно-методические комплексы разных авторов, следует отметить, что они включают контрольные материалы в виде текущих тестов через каждые два, четыре или шесть модулей, а также тесты, охватывающие материалы первой половины курса и весь курс. Данный факт, несомненно, говорит о том, что авторы осознают важность обратной связи о результатах учебной деятельности через такой вариант контроля. Тестирование, прежде всего, предполагает постановку пошаговой задачи, цели, что способствует активизации мыслительной деятельности и формированию мотивационного компонента учебно-познавательной компетенции. Тесты промежуточного контроля, обеспечивая обратную связь обучающегося и преподавателя, реализуют диагностическую, корректирующую и обучающие функции. Взаимодействие неформального контроля и самоконтроля со стороны обучающегося имеет очень важное значение. Преподаватель, анализируя результаты выполнения тестовых заданий, вносит изменения или дополнения в учебную программу. Слушатели получают информацию о том, какой материал требует дополнительного индивидуального внимания и изучения, планируют действия по повторению. При этом наиболее эффективным способом проверки письменных работ является не корректировка ошибок преподавателем, а использование специального кода. Выполняя работу по исправлению допущенных ошибок, обучающиеся овладевают некоторыми приемами самостоятельной работы, у них постепенно формируются умения рефлексии. О значении вовлечения слушателей в реализацию самоконтроля посредством формирования навыков самооценки говорится в трудах ученых, методистов (Т. Дадли-Эванса, А. Линча, Дж. Блю). Самооценка может осуществляться с помощью таких специальных техник,

как дескриптивный, рейтинговый, мониторинговый контроль, анкетирование, языковой портфель. При иноязычном обучении взрослых могут использоваться некоторые из них, в частности, *K-W-L charts*: таблицы или схемы, где обучающиеся помещают информацию в виде примеров о том, (K) что они знают по данной теме, (W) что хотели бы изучить в процессе работы над тематикой, (L) какие новые знания и умения приобрели. Подобные схемы могут применяться, как в начале и конце обучения на курсе, так и в процессе работы над каждой темой. Языковой портфель является одной из форм последовательного мониторинга самоконтроля. Он имеет разную структуру и содержание. Языковой портфель может включать в себя подборку и информацию о том, какие виды работ выполнены обучающимся во время учебы и их результаты, что позволяет отслеживать не только прогресс и ход образовательного процесса, но и наглядно отображает степень интенсивности собственных усилий, дает возможность понять, какие действия еще следует предпринять для достижения желаемой цели. Все это может существенным образом повлиять на повышение ответственности за собственные достижения, повысить внутреннюю мотивацию. Применение приемов самоконтроля взрослых обучающихся дополняет и естественным образом вписывается в систему неформального и формального контроля. Интеграция трех видов контроля способствует формированию учебно-познавательной компетенции и оптимизации учебного процесса.

М. Н. Кохан, Е. И. Головач

ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС: ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ УСПЕШНЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ, В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

В современных условиях обучения иностранным языкам обучающийся давно уже перестал быть пассивным «объектом» обучения, получающим строго дозированные порции знаний от преподавателя, а процесс обучения из жесткого одностороннего управления превратился в гибкое двустороннее взаимодействие. Одним из важнейших компонентов эффективного обучения становится овладение обучающимися способами учебной деятельности и развитие автономии, что предполагает формирование учебных стратегий. В зарубежной психолингвистике накоплен большой опыт по изучению и классификации таких стратегий.

Дж. Рубин первой начала исследование учебных стратегий применительно к изучению иностранного языка. Наблюдая за студентами в языковых школах, беседуя с учителями, учитывая свой опыт изучения иностранных языков, она ввела понятие «успешного обучающегося» (*good language learner*) и создала его портрет, описав, какими учебными стратегиями он пользуется:

1. У успешного обучающегося хорошо развита языковая и контекстуальная догадка. Он использует свое чувство языка, ориентируется на знакомые лексические единицы, ищет ассоциации с известными словами, пользуется невербальными подсказками, обращая внимание на сходства изучаемого с родным языком. На этом основании он делает вывод о цели, намерении и точке зрения говорящего. Важной чертой такого обучающегося является отсутствие боязни сделать ошибку: он высказывает свое предположение, и если оно оказывается неправильным, то оперативно его корректирует, ориентируясь на контекст.

2. У успешного обучающегося существует сильная потребность в эффективной коммуникации и желание учиться в процессе общения. Он использует все свои речевые умения, чтобы собеседник понял его коммуникативное намерение. Например, если он не знает какого-то глагола, то он попробует образовать его из известного существительного или наоборот. Чтобы донести до слушателя свои идеи, успешный обучающийся будет пытаться объяснить неизвестное слово или перефразировать, он будет произносить слово по буквам, если его произношение вызывает трудность, а в крайнем случае будет использовать жесты и мимику. Успешное использование данных компенсаторных стратегий способствует повышению мотивации к дальнейшему обучению.

3. Успешный обучающийся обращает внимание на форму: типичные модели и конструкции в системе изучаемого языка. Он ищет связи между элементами языка, основываясь на своих знаниях данного или других языков.

4. Успешный обучающийся использует любую возможность, чтобы попрактиковаться в языке. Он инициирует общение со своими одноклассниками, задает вопросы преподавателю, ходит на культурные мероприятия, старается вступить в контакт с носителями языка.

5. Успешный обучающийся постоянно следит за правильностью своей речи и речи других. Он способен учиться на своих ошибках.

6. Успешный обучающийся не просто руководствуется грамматикой или внешней формой речевого высказывания. Он осознает важность контекста в каждой речевой ситуации, обращает внимание на отношения между говорящими и на их настроение. Он понимает, что намерения говорящего можно интерпретировать по-разному в зависимости от ситуации.

7. Успешный обучающийся пользуется определенными техниками запоминания. Он ищет способы, как сделать то, что ему надо запомнить, более значимым и интересным для себя, находит ассоциации с уже знакомыми словами и выражениями.

В дальнейшем Дж. Рубин выделила стратегии, используемые успешным обучающимся. Под *стратегиями* она понимает приемы и техники, используемые обучающимся для приобретения знаний. Она разделила их на две группы: стратегии, прямо влияющие на успешность обучения и стратегии, косвенно способствующие ей. К первой группе относятся: 1) выяснение и/или

подтверждение (обучающийся просит дать пример использования слова или выражения; повторяет слова, чтобы подтвердить понятое); 2) мониторинг (исправляет у самого себя или у других ошибки в произношении, употреблении слов, написании, грамматике, стиле); 3) заучивание (записывает новые явления; произносит вслух; находит средства запоминания); 4) догадка или индуктивное выведение (догадывается о значении с опорой на ключевые слова, структуры, картинки, контекст и т.д.); 5) дедуктивное рассуждение (сравнивает явления в изучаемом и родном языках; группирует слова; ищет коллокации); 6) практика (экспериментирует с новыми звуками; повторяет предложения до тех пор, пока не произнесет их правильно; внимательно слушает и пытается имитировать). Во второй группе выделяются 1) создание условий для практики (обучающийся ищет общения с носителями языка; проводит время в языковой лаборатории; слушает радио- и телепередачи); 2) использование «трюков продуцирования» (применяет описания, синонимы и т.п.; пользуется речевыми клише; поясняет значение контекстом).

Впоследствии Дж. Рубин и А. Томпсон определили 14 приемов, которые используют успешные обучающиеся. К тем стратегиям, которые уже были описаны нами, они добавили стратегии, в которых находит выражение стремление обучающегося брать на себя ответственность за результат своей учебной деятельности. Так, успешные обучающиеся ищут свои способы изучения языка и берут на себя ответственность за свой успех, сами составляют себе программу обучения, не ищут готовых ответов, они во всем сомневаются.

Данные идеи получили дальнейшее развитие в работах Н. Наймана и Х. Стерна. Эти исследователи обратили внимание на важность управления своим эмоциональным состоянием, другими словами, использование социально-аффективных учебных стратегий. Так, успешные обучающиеся осознают свое негативное эмоциональное состояние, например, беспокойство, волнение или отчаяние, вызванное изучением языка, и учатся управлять им. Кроме того, в данных исследованиях подчеркивается, что успешные обучающиеся осуществляют мониторинг своих успехов в овладении языком, включающий самоконтроль и самооценку уровня владения языком.

Работы, посвященные стратегиям, используемым успешными обучающимися, послужили основой большого массива исследований учебных стратегий, наиболее известными из которых являются работы Дж. О'Маллей и А. У. Шамо, а также Р. Оксфорд.

Исследователи используют разные основания для классификации учебных стратегий. Однако большинство работ в данной области опираются на разделение стратегий на две большие группы: прямые (или **когнитивные**), непосредственно направленные на более эффективное овладение языком, и косвенные (или **метакогнитивные**), помогающие организовать учебную деятельность. Примерами когнитивных стратегий являются стратегии, связанные с запоминанием, включающие установление ассоциативных связей, использование зрительных образов и звуков, осознанное повторение; страте-

гии которые должны поддерживать понимание и производство речевых высказываний, используя приемы индуктивных и дедуктивных умозаключений, сопоставительного анализа. Метакогнитивные стратегии связаны с организацией и планированием своего обучения, а также оценкой его хода и результатов.

Дж. О'Мэллей и А. У. Шамо, а также Р. Оксфорд выделяют в особую группу стратегии взаимодействия с другими учащимися при выполнении учебных заданий, а также контроля своего эмоционального состояния, называя их **социально-аффективными стратегиями**. К их числу отнесены снижение взволнованности, подбадривание самого себя, выяснение эмоционального настроения, а к социальным стратегиям – обращение с вопросами, взаимодействие с другими людьми и т.д. Р. Оксфорд относит также к группе прямых стратегий **компенсаторные**, помогающие преодолеть или обойти ограничения, вызванные недостатком знаний и умений, например, языковую и контекстуальную догадку, обоснованные предположения, обращение к родному языку, использование мимики и жестов.

Проведенный нами краткий исторический экскурс дает представление об истоках исследований учебных стратегий, функциях стратегий в учебной деятельности по овладению иностранным языком и их разнообразии.

Н. А. Лейзер

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИФМОВОК И ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Поиск эффективных способов и приемов обучения, в том числе и обучения иностранному языку, привлекает пристальное внимание многих ученых, методистов и учителей в условиях гуманизации образования, когда личность человека находится в центре всей образовательной и воспитательной деятельности. Одним из таких эффективных приемов обучения является использование стихотворных материалов на уроках иностранного языка.

Во-первых, стихи – это тот текстовый материал, который окружает нас с детства, он хорошо запоминается, он интересен, а, следовательно, работа с ним положительно эмоционально окрашена, что в значительной степени содействует усвоению материала. Во-вторых, аутентичный литературный или фольклорный материал способствует постижению языка в контексте культур. В-третьих, поэтические тексты являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, совершенствования произношения. В-четвертых, при работе со стихами и песнями мы решаем проблему многократного повторения высказываний по одной модели. Многократное воспроизведение стихотворения не воспринимается как искусственное.

Поэзия обладает огромным потенциалом эмоционального воздействия и дает импульс творческому воображению.

Включение стихотворных текстов в учебные материалы важно еще и потому, что целью обучения иностранным языкам является не только приобретение знаний, формирование навыков и умений, но и комплексное усвоение слушателями сведений страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического характера, познания ценностей другой культуры через образцы стихотворного творчества. Каждый преподаватель стремится сделать свои занятия творческими и занимательными. А там, где интерес, там и успех.

Работа с английскими стихами и рифмовками выполняет не только учебные, но и развивающие задачи, обогащает духовный мир слушателей, расширяет их словарный запас, помогает лучше усвоить лексический и грамматический материал, прививает любовь к поэзии страны изучаемого языка.

Преподаватель иностранного языка – это прежде всего проводник иноязычной культуры, задача которого заключается в приобщении слушателей к культуре народа-носителя языка. Одним из способов решения этой проблемы может быть изучение литературного поэтического наследия страны изучаемого языка.

Применение стихотворных текстов при обучении взрослых возможно при:

- формировании фонетических навыков;
- пополнении лексического запаса учащихся;
- отработке грамматических конструкции;
- изучении определенных разделов, связанных с культурой англоговорящих стран.

Использование поэзии способствует развитию основных коммуникативных умений чтения, аудирования, говорения, причем последнее чаще всего выступает в форме обсуждения содержания поэтического произведения, которое может вызвать настоящую дискуссию в группе, поскольку проблемы, затрагиваемые в поэтических произведениях универсальны, носят жизненный характер, не всегда предполагают однозначное решение. Таким образом, поэзия способствует обучению основным видам речевой деятельности и позволяет использовать нешаблонные, творческие типы упражнений.

Работа над произносительной стороной речи ведется на всех ступенях обучения языку. При этом учащиеся с большим желанием и старанием работают над отдельными звуками, труднопроизносимыми словами и интонацией, если они представлены в рифмованной форме.

У каждого преподавателя, работающего с группами начинающих изучать иностранный язык, есть в копилке много рифмовок и стихов, позволяющих выработать правильное произношение тех или иных звуков.

При переходе к работе над новыми грамматическими структурами неплохо иметь такой же банк поэтических текстов для тренировки отдельных структур. Этот этап работы можно совмещать с начальным этапом занятия (Warming Up). Примером такой работы может быть использование стихотворения «*The cuckoo comes in April...*» при объяснении постановки вопросов в Present Simple. Короткое четверостишие дает возможность отработать вопросы всех типов на этапе Warming up за небольшое время. На этапе озна-

комления с особенностями употребления Present Perfect и Past Simple можно предложить стихотворение «*Pussy-cat, pussy-cat where have you been?*». Загадка «*Little Nancy Etticoat with a white petticoat...*» удачно дополняет прохождение темы степени сравнения прилагательных.

На продвинутых этапах изучения языка слушателям могут быть предложены большие по объему поэтические тексты, например, *Leisure* (W. H. Davis), *My Heart in the Highlands* (R. Burns), *Sonnet* (W. Shakespeare). Работа с ними позволяет не только проанализировать интонацию, принципы рифмовки, но и обсудить проблемы, которые автор затрагивает в стихотворении. И завершающим этапом работы можно предложить слушателям сделать литературный перевод стихотворения. Как показывает опыт, многие слушатели охотно участвуют в данной работе и с увлечением делают переводы, сравнивая наиболее удачные.

Таким образом, использование поэтических текстов на занятиях английским языком не только вносит разнообразие в процесс обучения, но и способствует осмыслению культуры страны изучаемого языка.

Ю. А. Литвина

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Высокие требования, которые предъявляются к качеству преподавания иностранного языка в учебных заведениях, обусловлены стремительным социально-культурным прогрессом. Одной из важнейших задач, стоящих перед учебными заведениями сегодня, является формирование ключевых компетенций.

Понятие *компетенция* происходит от латинского слова *compete*, которое означает подходить, соответствовать. В общем смысле оно означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в определенных областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией (Р. П. Мильруд).

Понятие *компетенция* появилось в 60-е гг. XX в., в США, где использовалось в рамках деятельностного образования. Все сводилось к автоматизации полученных практических навыков, что явно было недостаточным для развития творческих и индивидуальных способностей обучаемых. В связи с этим было предложено различать два понятия: *компетентность* и *компетенция* (*competence and competencies*). Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «автономию» компетентности (Norris N.).

Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций (О. Е. Лебедев). Под *компетентностным подходом* в образовании понимают

метод обучения, который направлен на развитие у учащихся способностей решать определенного класса профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности; владение методами и приемами решения возникших проблем (Р. П. Мильруд).

Исследователи компетентного подхода к обучению предлагают несколько классификаций ключевых компетенций: 1) ценностно-смысловая, 2) общекультурная, 3) учебно-познавательная, 4) информационная, 5) коммуникативная, 6) социально-трудовая, 7) личностного совершенствования (А. В. Хуторской).

Каждая из компетенций включает большой комплекс знаний, умений, навыков и ценностей. Компетентный подход к обучению иностранному языку требует творческого подхода к организации и построению учебного процесса, созданию условий для формирования и развития практических навыков и умений владения иноязычной речью. Поэтому необходимо стремиться к созданию на занятиях таких условий, когда усвоение учащимися языкового материала осуществляется естественным путем, в процессе общения преподавателя с учащимися между собой в моделируемых нами различными способами жизненных ситуациях.

Компетентный подход включает совокупность принципов определения целей образования, выражающихся в самоопределении, самоактуализации и развитии индивидуальности обучаемых. Не менее важным является вопрос выбора форм и методов обучения студентов. Обучение в компетентно ориентированном образовании приобретает деятельностный характер, т.е. формирование знаний и умений осуществляется в практической деятельности учащихся, организуется их совместная деятельность в группах; используются активные формы и методы обучения, инновационные технологии продуктивного характера; выстраивается индивидуальная образовательная траектория; в процессе обучения активно реализуются межпредметные связи; развиваются важнейшие качества: самостоятельность, креативность, инициативность и ответственность (О. Е. Лебедев).

Н. А. Метлицкая

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОБУЧЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе в образовании все большую значимость приобретают идеи компетентного подхода. Данный подход предполагает формирование у обучающихся умения решать проблемы, связанные с познанием,

обучением, профессиональным и личностным самоопределением. Значимость подобных умений обусловлена стремительными изменениями во всех сферах жизни, глобальной информатизацией общества, которые требуют от субъекта профессиональной гибкости, открытости к новым форматам осуществления деятельности, а также способности менять сферы и способы деятельности. Таким образом, перед системой образования стоит задача формирования личности, способной самореализоваться в современном обществе. Потому процесс обучения должен ориентироваться не только на усвоение обучающимися определенных знаний, но и на самостоятельное добывание и применение этих знаний. Введение ключевых компетенций в практику образовательного процесса позволяет решить данную проблему.

В рамках компетентного подхода основным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых *компетенций*, под которыми понимается готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Внутренние ресурсы включают знания, умения, навыки, способы деятельности, психологические особенности, ценности и т.д.

В современной методической литературе выделяют семь ключевых образовательных компетенций:

- ценностно-смысловая;
- общекультурная;
- учебно-познавательная;
- информационная;
- коммуникативная;
- социально-трудовая;
- компетенция личностного самосовершенствования.

Рассмотрим более подробно учебно-познавательную компетенцию, ее значение и содержание.

Согласно А. В. Хуторскому, *учебно-познавательная компетенция* – это совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

Ключевым звеном учебно-познавательной компетенции является познавательная деятельность, рассматриваемая как процесс познания явлений действительности.

Ориентируясь на представленное выше определение, в составе учебно-познавательной компетенции можно выделить следующие компоненты:

- умение ставить цель и организовывать ее достижение, умение пояснить свою цель;
- умение организовывать планирование, анализ, рефлекссию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности;
- умение ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы;
- умение задавать вопросы к наблюдаемым фактам, искать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;
- умение выбирать необходимые методы и способы получения и применения знаний для решения поставленных задач;
- умение работать с инструкциями, описывать результаты, формулировать выводы;
- умение выступать устно и письменно о результатах своего исследования, в том числе с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации).

Как видно, данные умения как компоненты учебно-познавательной компетенции носят достаточно общий характер, то есть относятся к образовательному процессу в целом, без учета специфики конкретной учебной дисциплины или предмета. Представляя собой общие стратегии в обучении, актуальны они и в контексте обучения иностранным языкам. Если акцентировать внимание на специфике обучения иностранному языку, основной целью принято считать развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Применительно к обучению иностранному языку, таким образом, учебно-познавательная компетенция предполагает развитие учебных умений, которые позволят использовать изучаемый язык в целях продолжения образования и самообразования, совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком и повысят ее продуктивность.

Значение и актуальность формирования учебно-познавательной компетенции можно представить в следующих аспектах:

1. Фактор, формирующий методы и способы познавательной деятельности.
2. Фактор, влияющий на возрастание мотивации и познавательной активности.
3. Фактор, позволяющий заниматься самообразованием в течение всей жизни.
4. Фактор, определяющий готовность к продуктивной практической деятельности.

Анализируя вышесказанное можно заключить, что учебно-познавательная компетенция направлена на приращение знаний, освоение методов познавательной деятельности, развитие навыков работы с различными источниками информации, развитие учебно-интеллектуальных и организационно-оценочных умений, развитие творческого мышления и самостоятельности в учебной деятельности, самообразование. Отметим, что все перечисленные знания и умения актуальны в равной степени при обучении разных возрастных групп, в том числе взрослых.

В. И. Никифорова

ЭВТАГОГИКА И АНДРАГОГИКА КАК НАУКИ ОБ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Вся история становления и развития обучения человека как самостоятельной области его деятельности указывает на то, что обучение должно быть непрерывным и адаптивным. Обучение взрослых людей должно осуществляться с учетом их возрастных, социально-психологических, национальных и прочих особенностей.

На это и направлена современная педагогическая наука – *андрагогика* (от гр. *aner, andros* ‘взрослый мужчина, зрелый муж’ + *ago* ‘веду’): отрасль педагогической науки, раскрывающая проблемы обучения, воспитания и образования взрослого человека в течение всей его жизни.

Впервые термин *андрагогика* был введен в 1833 г. немецким историком эпохи Просвещения А. Каппом. Но сама теория обучения взрослой аудитории получила реальное развитие лишь во второй половине XX века. Возникла необходимость «закачивать» во взрослые умы большое количество сложной информации технического характера в короткие сроки, что привело к исследованию особенностей взрослого человека как субъекта процесса обучения.

Основные отличия подхода к обучению в рамках андрагогики:

- взрослому обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- взрослый обучающийся, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
- взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
- взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;
- процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;
- процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

Развитие педагогической науки не прерывается. Вслед за андрагогической моделью организации обучения в теории педагогики появилось сравнительно новое понятие: *хьютагогика*, или *эвтагогика* (два равнозначных перевода английского *heutagogy*). Этот термин был сформулирован в научной статье австралийских педагогов и ученых С. Хассе и К. Кеньона в 2000 году. Эвтагогика позиционируется авторами как новый подход к организации обучения взрослых, как учение о самообразовании, то есть учение о том, как самостоятельно учиться в XXI веке.

Предпосылкой появления эвтагогики как научного направления стало новое понимание предназначения образования в жизни человека в XXI веке. Быстрые темпы изменений в обществе и так называемый информационный взрыв повлекли за собой необходимость поиска нового подхода к организации обучения человека в течение всей жизни, при котором обучающийся будет сам определять, что он будет изучать и как построить процесс обучения.

В связи с новизной термина, необходимостью обоснования его научности и самостоятельности практически во всех ранних работах, посвященных теории самостоятельного обучения, эвтагогика противопоставляется педагогике и андрагогике. Авторы концепции признают революционность идей андрагогики, выделившей взрослого как особого субъекта образования. При этом они считают, что «эвтагогика – это новая революция в педагогическом сообществе, позволяющая продвинуться на один шаг дальше андрагогики к новой системе принципов и образовательных практик, которые могут быть применимы к любым точкам образования и обучения человека в течение всей жизни». В то время как андрагогика делает акцент на том, как лучше всего обучать взрослых или как фасилитировать, направлять их в обучении, то теория и практика эвтагогики складываются в науку и искусство мотивирования человека в любом возрасте на всеобъемлющее обучение, саморазвитие и совершенствование своих профессиональных навыков. В этом ключе она может рассматриваться как одна из концепций непрерывного образования, объединяя достижения педагогике и андрагогики в решении новых научно-педагогических и образовательных задач.

Сравнительный анализ

	Андрагогика	Эвтагогика
Зависимость	Взрослые независимы, стремятся к автономии и самостоятельности	Обучающиеся независимы, они способны самостоятельно управлять процессом своего самообучения
Средства обучения	Взрослые используют опыт – свой или других людей	Преподаватель предоставляет ресурсы, а обучающиеся сами выбирают образовательную траекторию и договариваются об условиях обучения
Причина обучения	Взрослые учатся тогда, когда осознают недостаток в знаниях, практических навыках в реальной жизни или хотят быть в чем-то более эффективными	Обучение не запланировано, нелинейно, не всегда основано на необходимости, но определяется осознанной необходимостью учиться на новых ситуациях
Сфокусированность обучения	Взрослые учатся на проблемных заданиях и упражнениях, проблемно ориентировано	Обучающиеся проактивны, забегают вперед при решении задач, используют свой опыт и опыт других, рефлексиируют, наблюдают среду, обмениваются опытом, общаются

Мотивация	Источники мотивации внутренние – повышение самооценки, признание и уважение со стороны других, которое будет достигнуто при условии хорошей работы	Самомотивированность, обучающийся знает, как учиться, креативен, умеет использовать этот подход в инновациях, умеет работать с другими людьми
Роль преподавателя	Помощник или посредник (фасилитатор), умеет заставить людей работать, создает атмосферу сотрудничества, открытости и уважительности	Способствует развитию у обучающегося умения учиться, креативности, умения самостоятельно достигать высокой эффективности, компетентности (способности применять знания, умения и навыки) в знакомых и новых ситуациях, умения взаимодействовать и сотрудничать

В заключение следует подчеркнуть, что андрагогика и эвтагогика – это науки для самостоятельных, независимых, стремящихся к самореализации и саморазвитию людей, для которых учиться необходимо, чтобы существовать и которые сознают, что само бытие человека должно быть неразрывно связано с обучением.

Т. М. Полецук

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ОНЛАЙН

На современном этапе развития образования информационные технологии широко применяются в образовательном процессе на различных этапах презентации учебного материала и контроля знаний. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) рассматриваются не только как фактор улучшения качества и эффективности образования, но и как фактор роста спроса на образовательные услуги и изменений мотивационной готовности населения к обучению через всю жизнь. Однако полный переход на онлайн обучения до недавнего времени казался невозможным и даже мифическим. Пандемия внесла коррективы в образовательный процесс и вынудила преподавателей всего мира перейти на онлайн обучение на различных интернет-платформах. Быстрый переход на данную форму обучения выявил ряд сложностей, с которыми столкнулись преподаватели. Основные трудности были связаны с адаптацией учебной программы к онлайн формату, работой с новыми инструментами, а также удаленной коммуникацией. Кроме того, согласно исследованиям высшей школы экономики, большинству преподавателей не хватает как базовых компетентностей, так и цифровой грамотности для эффективной подготовки и проведения занятий онлайн. Под *базовыми компетентностями* предполагают:

1) компетентность мышления (познания) – умение понимать, анализировать задачу, выявлять и интерпретировать закономерности, генерировать и исследовать новые идеи, выбирать способы решения задач.

2) компетентность социальная (взаимодействия с другими людьми): способность сотрудничать, поддерживать социальные связи в коллективе в качестве лидера/участника команды, брать на себя ответственность, делегировать и координировать работу;

3) компетентность взаимодействия с собой: саморегуляция и самоконтроль, эмоциональный интеллект, самоорганизация.

Если говорить о цифровой грамотности педагогов, согласно опросу 30000 преподавателей в мае 2020 г., можно выявить три основные проблемы:

а) поиск и работа с информацией: хотя у большинства педагогов сформированы навыки поиска и анализа информации в интернете, многие преподаватели испытывают проблемы с созданием цифрового контента;

б) безопасность в Интернете: у большинства педагогов наблюдается проблемы с пониманием основ кибербезопасности, 2/3 опрошенных преподавателей имеют незащищенные пароли и небезопасно их хранят.

в) управление информацией и данными: большая часть педагогов практически не взаимодействуют с облачными технологиями.

Кроме вышеизложенных сложностей, преподаватели отмечали возросшую нагрузку (2–3 ч в день), неравномерное распределение технических средств преподавателей и обучаемых, невозможность использования всех средств офлайн-обучения. Многие преподаватели также отмечали трудности контроля обучаемых во время онлайн-занятий, особенно при отсутствии или выключенной веб-камере.

Все эти сложности ставят преподавателя перед необходимостью выбора платформы для успешного решения методических и образовательных задач с каждой отдельной группой обучающихся. Наиболее популярными платформами являются *Skype*, *Zoom*, *Google Hangouts*, *Discord*, *GetCourse* и другие. Остановимся на сравнении двух первых платформ. **Skype** является первопроходцем в этом направлении. Его релиз состоялся в 2003 г. и за счет простоты регистрации данная платформа приобрела популярность во всем мире. Из достоинств *Skype* стоит отметить возможность проводить групповые занятия, делать запись занятия, которая остается доступной в течение 30 дней, есть возможность демонстрировать экран преподавателя, а также отправлять текстовые сообщения и файлы. Обучающиеся могут поднять руку, отключать звук и видеоканал, присоединиться и отсоединиться от группового звонка. Занятие не ограничено по времени, что очень удобно. Однако самым существенным недостатком данной платформы является отсутствие возможности разделить группу для работы в парах/мини-группах, что является очень важным при обучении иностранному языку. **Zoom** приобрел огромную популярность во время вынужденного ухода образования на дистанционную форму за счет простоты использования и наличия всех достоинств *Skype*, отмеченных выше. Кроме того *break-out rooms* в данной плат-

форме позволяют преподавателю делить группу на пары/мини-группы, что дает возможность большей языковой практики. Однако весомым недостатком является 40-минутное ограничение конференции в бесплатной версии программы.

Далее поговорим об онлайн инструментах для создания цифрового контента для обучения иностранным языкам. Большинство преподавателей отмечают успешное онлайн-обучение с использованием базового контента в режиме демонстрации своего экрана: отцифрованного УМК и/или дополнительных учебных пособий, видеороликов, треков для прослушивания, текстовых документов Word, презентаций в Power Point и т.п.. Однако, на наш взгляд, онлайн обучение предполагает использование более интерактивных, иммерсивных ресурсов. Такие сайты, как *learningapps.org*, *wordwall.net*, *halfacrossword.com* позволяют создавать интерактивные онлайн задания для работы с лексикой, грамматикой, а так же для развития видов речевой деятельности, что, безусловно, мотивирует обучающихся.

В завершение отметим основные преимущества и недостатки онлайн-обучения английскому языку. Среди наиболее существенных минусов отмечается вероятность возникновения технических проблем. Иногда возможность заниматься языком зависит от скорости интернет-соединения, провайдера или исправности компьютера. Низкая мотивация и отсутствие самоконтроля является еще одним недостатком. Некоторым обучающимся нужен контроль их действий со стороны и изучение языка в расслабляющей домашней атмосфере порой приводит к пропускам занятий и халатному отношению в целом. Следующим существенным минусом онлайн обучения является отсутствие социального взаимодействия. При обучении языку через Интернет у обучающихся нет возможности свободно взаимодействовать с одноклассниками, что усложняет процесс обучения. Кроме того, существуют проблемы с оценкой знаний, умений и навыков обучающихся.

Наиболее значительными преимуществами являются вариативность программ и курсов: дистанционный процесс позволяет не беспокоиться о местонахождении, эффективное использование ИКТ и аудиовизуальных компонентов на занятии мотивирует обучающихся и делает обучение более результативным. Кроме этого, происходит постоянное развитие письменных и коммуникативных навыков, так как при онлайн обучении приходится много взаимодействовать в интернет-среде, излагая свои мысли вслух и в письме, что со временем позволяет формулировать свою точку зрения грамматически верно и более разнообразно в лексическом плане. Отмечается также, что онлайн обучение носит гибкий характер, это дает возможность выбора платформы, инструментов, места для проведения занятия. В некоторых ситуациях, таких как карантин, командировка, больничный только режим онлайн позволяет присутствовать на занятиях.

Таким образом, онлайн обучение является эффективным способом проведения занятий в таких ситуациях, когда занятия в аудитории не возможны по ряду причин. Результативность таких занятий зависит методической и цифровой грамотности преподавателя, технических средств и возможностей, открытости и мотивированности обучающихся. Однако переход полно-

стью в онлайн-среде на данном этапе нам не видится возможным, так как живое социальное взаимодействие является важным компонентом обучения. При этом сочетание традиционной формы обучения и онлайн-обучения представляется очень эффективным инструментом обучения иностранным языкам в современном обществе.

О. В. Прусевич

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Социально-экономические изменения в мире привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, в том числе и системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил.

Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, осуществлять инновационную деятельность, самосовершенствоваться. А это во многом зависит как от полученных знаний, умений и навыков, так и от некоторых дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляются понятия *компетенции* и *компетентности*, более соответствующие пониманию современных целей образования. Поэтому в настоящее время возрастает роль компетентностного подхода в процессе обучения.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины *компетенция*, *компетентность*. Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации содержания образования. В стратегии модернизации содержания общего образования подчеркивается, что основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах.

Понятия *компетенция* и *компетентность* являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными: компетентный человек, не обладающий полномочиями (компетенцией), не может в полной мере и в социально-значимых аспектах ее реализовать. Такое понимание находим и в определении А. С. Белкина, характеризующего компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет.

А. В. Хуторской так разграничивает данные понятия: «Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт дея-

тельности в заданной сфере. Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере. Компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика. Данных качеств целый спектр – от смысловых и мировоззренческих (зачем мне необходима данная компетенция) до рефлексивно-оценочных (насколько успешно я применяю данную компетенцию в жизни)».

Таким образом, понятия *компетенции* и *компетентности* значительно шире понятий *знания*, *умения*, *навыки*, так как включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества.

Компетентностный подход в образовании, в отличие от концепции «усвоения знаний» (а на самом деле суммы сведений), предполагает освоение обучающимися умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причем особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов. Фактически в этом подходе понимание знания как наращивания суммы предметной информации противопоставляется знанию как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причем часто в проблемных ситуациях.

А. В. Хуторской определил следующие семь групп ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования.

Учитывая то, что компетентностный подход предполагает овладение комплексом компетенций, помогающих обучающимся преуспевать в новых, нестандартных ситуациях, обратим особое внимание на учебно-познавательные компетенции.

Учебно-познавательные компетенции определяются А. В. Хуторским как совокупность компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам обучающийся овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами решения учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках данных компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

В исследованиях А. И. Забалуевой показано, что учебно-познавательную компетенцию следует рассматривать как способность личности к познавательной деятельности такого качественного уровня, на котором ею обретаются не только новые знания и соответствующие им умения, но возникает и понимание объекта познания, что обеспечивает качественно новый – интегрированный результат каждого целостного учебно-познавательного акта.

Ведущими педагогическими условиями обеспечения процесса формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся являются: активизация познавательной активности, самостоятельности обучающихся в учебном процессе; создание ситуации успеха; использование разнообразных форм и активных методов организации учебной деятельности обучающихся; поиск преподавателем способов включения учебно-познавательного опыта каждого обучающегося в учебный процесс.

Необходимо отметить, что применяемые в настоящее время компетентностные модели обучения рассматриваются в контексте деятельностного образования. Деятельностный компонент содержания образования обеспечивается через активное внедрение в образовательный процесс практических занятий, таких как ролевые игры, деловые игры, семинары, конференции, диспуты, дискуссии, метод проектов, учебные исследования.

Таким образом, в связи с тем, что современный рынок труда с его ярко выраженной прагматикой требует уже не просто широко образованного, а профессионально подготовленного, конкурентоспособного, компетентного специалиста, одной из основных задач, наряду с формированием гармонически развитой личности, является задача формирования профессионально компетентного специалиста. Работодатель рассматривает не только теоретический уровень квалификации работника, но и умение пользоваться приобретенными компетенциями в процессе профессиональной деятельности. Компетентностный подход отображает перенос акцентов с понятия *образованность* на понятия *компетентность* и *компетенция*. Компетентностный подход вместе с деятельностным подходом к обучению означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности обучающихся к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Е. Н. Радецкий

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В условиях постоянного увеличения объема информации и ее быстрого обновления, а также стремительного темпа развития современных информационно-коммуникационных технологий изучение иностранного языка невоз-

можно ограничить рамками аудиторных занятий. Именно поэтому чрезвычайно важно развивать у взрослых обучающихся интерес к самостоятельному получению знаний, к автономному и непрерывному самообразованию.

В этой связи огромную ценность при изучении иностранного языка взрослыми обучающимися приобретает формирование у них учебно-познавательной компетенции. Согласно А. В. Хуторскому, *учебно-познавательная компетенция* представляет собой совокупность компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элемент логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами, в которые входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности (приобретение знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем).

Таким образом, сформированность учебно-познавательной компетенции проявляется в способности взрослого обучающегося самостоятельно управлять процессом учения от планирования до оценки и коррекции результатов, в осознанном владении стратегиями и приемами изучения иностранного языка, в способности поставить перед собой задачу и найти способы ее решения, в умении рефлексировать процесс изучения иностранного языка и в способности к переносу опыта в другие учебные ситуации.

Следует отметить, что существенная роль в формировании учебно-познавательной компетенции отводится использованию в образовательном процессе информационных технологий, которые предоставляют широкий спектр ресурсов и инструментов, позволяющих взрослым обучающимся организовывать и контролировать свою самостоятельную работу, а также овладевать стратегиями успешного изучения иностранного языка.

Основными видами деятельности по формированию учебно-познавательной компетенции с использованием информационных технологий является работа с веб-сайтами, разработанными для обучения иностранному языку, использование Интернета как источника аутентичных материалов о культуре страны изучаемого языка, разработка и проведение веб-квестов, создание собственного контента, взаимодействие и коммуникация с носителями языка в социальных медиа, а также использование средств, позволяющих отслеживать и визуализировать прогресс в изучении иностранного языка.

В качестве примера можно привести использование обучающимися программ, веб-сайтов или мобильных приложений, реализующих принцип интервального повторения – техники удержания в памяти, заключающейся в повторении запоминаемого учебного материала (в основном лексических единиц) по определенным, постоянно возрастающим интервалам. Большинство таких программ требуют ручного ввода материала посредством создания карточек вида «вопрос-ответ». Когда наступает время для повторения, показывается одна сторона карточки («вопрос»), и обучающийся должен проверить, как он его знает. После этого он смотрит «ответ» и проверяет себя, указывая программе в виде оценки, насколько хорошо он помнит данную

карточку. Программа изменяет интервал повторения в соответствии с используемым алгоритмом. Функциональность таких программ часто включает звуковое или визуальное сопровождение карточки с вопросом и ответом, автоматическое создание перевернутых пар карточек или множества пересекающихся карточек из набора данных, вывод дополнительной информации разного характера (например статистики), а также объединение с онлайн-сообществом, например в виде обмена учебным материалом. Наиболее известные программы и веб-сайты, использующие принцип интервального повторения – *Anki*, *Memrise*, *Quizlet* и др.

Ключевую роль в формировании учебно-познавательной компетенции также играют навыки критического мышления. Использование информационных технологий позволяет совершенствовать данные навыки у взрослых обучающихся, стимулирует их занимать активную позицию при изучении английского языка, адекватно анализировать и интерпретировать те или иные языковые явления в нем.

К примеру, взрослых обучающихся необходимо ориентировать на пользование ресурсами, которые позволяют им самостоятельно выявлять и сравнивать фонетические особенности произнесения слов в различных вариантах современного английского языка, например www.forvo.com. Данный ресурс предлагает пользователям услышать, как то или иное слово произносится носителями языка из разных стран, не только Америки и Британии, но и Канады, Австралии, Новой Зеландии и др. Познакомиться с отличительными особенностями акцентов в различных вариантах английского языка помогут также и многочисленные Youtube-каналы.

Для поиска лексических единиц, не представленных в печатных изданиях словарей, особое значение приобретают такие онлайн-словари и ресурсы, как www.urbandictionary.com, www.dictionary.com, www.wordnik.com, где присутствует большое количество неологизмов, публикуются статьи об основных тенденциях употребления лексико-грамматических конструкций, а также предлагаются пользователям разнообразные лексические викторины, загадки и презентации.

Для совершенствования навыков понимания иноязычной речи на слух взрослым обучающимся окажут помощь такие ресурсы, как www.tubequizard.com, www.lyricstraining.com, а также сайты для просмотра фильмов на английском языке с субтитрами.

Для осуществления более системного анализа лексики, грамматики и синтаксиса современного английского языка необходимо учить взрослых обучающихся пользоваться корпусными данными, доступными в Интернете. Одним из наиболее авторитетных корпусов является корпус современного американского английского языка (www.english-corpora.org), который позволяет выявить и проанализировать лексико-грамматические особенности и закономерности употребления отдельных слов и словосочетаний. Корпус *Google Books Ngram Viewer* (www.books.google.com/ngrams) дает возможность определить и сравнить частотность употребления лексических единиц в диахроническом срезе или в разных вариантах английского языка. Основной ценностью данных ресурсов является то, что они позволяют обучаю-

щимся проводить свои собственные исследования разных лингвистических явлений, не затрачивая при этом огромных усилий и большого количества времени.

Необходимо также отметить, что наиболее перспективными технологиями, помогающими сформировать у взрослых обучающихся учебно-познавательную компетенцию, являются ресурсы, основанные на работе искусственного интеллекта. Одним из таких ресурсов выступает www.grammarly.com, онлайн-сервис, оказывающий помощь в написании текстов на английском языке. *Grammarly* использует искусственный интеллект для анализа текста на английском языке и предлагает внести изменения с целью устранения ошибок и улучшения качества письменного текста. Данный сервис позволяет взрослым обучающимся самостоятельно осуществлять коррекцию своих ошибок, что в свою очередь сокращает работу преподавателя и положительно сказывается на формировании у самих обучающихся учебно-познавательной компетенции.

Еще одним примером использования искусственного интеллекта в изучении иностранного языка является применение технологии синтеза и распознавания речи. В частности, даже при отсутствии возможности общения с носителями иностранного языка взрослые обучающиеся могут практиковать иностранный язык с виртуальными ассистентами, такими как Google-ассистент, задавая им различные команды и инструкции. Кроме того, для совершенствования произносительных навыков обучающимся можно рекомендовать использовать функцию «голосового ввода» в Google-документах для перевода своей речи в текст.

Таким образом, использование информационных технологий предоставляет каждому обучающемуся возможность создать свой собственный образовательный маршрут, используя наиболее оптимальные учебные стратегии, что в конечном итоге способствует эффективному формированию учебно-познавательной компетенции.

Г. А. Счисленок

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

(из опыта работы на факультете иностранных языков
для руководящих работников и специалистов)

Многолетний опыт работы в сфере обучения английскому языку взрослых позволяет проанализировать, как с течением времени менялись требования, предъявляемые к преподавателям факультета. Лет 30 назад в набор основных требований входили высокая языковая компетенция, знание методики, педагогики, андрагогики, активная публикационная деятельность и профессиональное совершенствование. Объективно без достаточных навыков и умений в этих областях невозможно грамотно организовать учебную деятельность по обучению взрослых иностранному языку, создать комфортные условия для эффективного усвоения материала, поддерживать позитивную мотивацию слушателей.

С конца 90-х прошлого столетия с основательным вторжением в нашу учебную реальность компьютера возникла необходимость в обучении преподавателей факультета основам использования компьютера и возможностей интернета для совершенствования качества образовательного процесса. Стало понятно, что в ближайшем будущем, когда в аудитории на смену магнитофонам и видеопроекторам придут компьютеры, навыки компьютерной грамотности станут обязательным требованием. И это все на фоне того, что далеко не в каждой семье в то время был компьютер. В этот период и преподаватели, и взрослые обучающиеся были на равных: одновременно кто-то с энтузиазмом, а кто-то с усилиями овладевали цифровыми технологиями.

К началу XIX в. слушатели «обогнали» своих опытных преподавателей иностранного языка в умении использовать компьютер. Нередко можно было наблюдать, как слушатели помогали преподавателям интегрировать технологии в учебный процесс: оказывали техническую поддержку во время занятий в аудитории, справлялись с неполадками при подключении интерактивной доски, проектора, вызывались цифровать, распространять и хранить в интернете учебную информацию. И тогда умение организовать учебную работу интерактивно с использованием информационно-коммуникационных технологий; навыки эффективного использования различных интернет-приложений, сайтов; профессиональная любознательность вошли в обязательный список требований, предъявляемых к современному преподавателю иностранного языка. Так мы переходили в цифровую реальность и живем в ней уже более 20 лет. А это значит, что пришло время обучать иностранному языку тех, кто не жил ни дня без интернета, без смартфона, кто имеет доступ к информации просто в кармане 24 часа в сутки 7 дней в неделю всю сознательную жизнь. Чем они отличаются от нас, бывших «аналоговых»? Как должны измениться требования к преподавателям? Нынешние слушатели почти не используют учебники, книги; предпочитают учиться не пассивно, а через участие; не любят скучных лекций; им нравится работать над проектами, принимать решения, сотрудничать, соревноваться; они хотят видеть результат сейчас, а не в будущем и очень ценят время. Было время, когда преподавателей раздражали отвлекающие звонки на мобильные телефоны слушателей во время занятий. Мы устраивали дискуссии, деловые игры на английском языке для обсуждения этики поведения с мобильными телефонами в общественных местах. Теперь смартфоны, планшеты на столах перед слушателями заменяют им не только печатные словари, справочники, но и учебники, тетради, компьютеры; с их помощью выполняются и анализируются интерактивно в удобное время домашние задания, контрольные работы, тесты; в них хранится вся необходимая информация; в чат-группах создается живое общение на иностранном языке для решения учебных задач, а организационная работа в учебных группах стала эффективнее.

Третье десятилетие XIX в. встретило нас новым вызовом: необходимостью овладеть методами, техниками, формами организации учебного процесса в удаленном режиме; надобностью предоставления качественного обучения при отсутствии возможности заниматься в аудитории. И хотя переход на дистанционный режим был вызван ситуацией в мире и осуществлялся не без

ошибок, иногда с потерями и недопониманием со стороны слушателей, высокая степень сотрудничества, безусловное принятие сложности возникших обстоятельств позволили преподавателям кафедры не снизить качество образовательного процесса, продемонстрировать высокий профессионализм. Эти качества позволяют в короткий срок и эффективно адаптировать имеющиеся учебные материалы и создавать современные инновационные продукты для нового типа обучающихся, полностью цифровых, при этом строго следуя логике учебного занятия, разработанной еще Е. И. Пассовым, основанной на целенаправленности, целостности, динамичности и связности.

Часто от нового поколения слушателей можно услышать: «Сейчас другое время!» с намеком, что мы, родившиеся в прошлом веке, его не понимаем, отстаем. И они точно знают о новых реальностях значительно больше, чем мы. Но есть то, чего не знают они. Это прошлое! Научить их уважать его и использовать опыт предыдущих поколений – наша задача. Нам надо стать партнерами. Мы никогда не превзойдем их в умении использовать технологии. Но ведь уметь пользоваться технологиями не означает умение использовать их мудро, критически, эффективно. Технологии – это не просто плохо или хорошо, это то, как и кто ими пользуется. Современные преподаватели в процессе обучения иностранным языкам цифровых слушателей должны уметь управлять обучением, проектировать и видеть перспективы своих учеников, задавать правильные стимулирующие вопросы, создавать мотивирующий контекст учебных ситуаций общения на иностранном языке, обеспечивать тщательность, достаточность и актуальность учебного материала, этично и объективно корректировать и направлять самостоятельную учебную работу, вовремя выявлять внутренние проблемы, толерантно воспринимать их. Все перечисленные профессиональные умения технически довольно легко реализовать и в режиме удаленного доступа, но, к сожалению, цифровизация не развивает социальные навыки. Широкое использование электронных мультимедийных средств должно выводить обучение взрослых иностранным языкам за рамки учебной языковой среды, лингвокультура страны изучаемого языка должна дополняться широким охватом фактов родной культуры. Это будет способствовать развитию личности, формированию новых смыслов, толерантности, коммуникабельности, новых отношений с миром. И только преподавателям, достигшим высочайшего уровня профессионального мастерства под силу и эти задачи.

Л. Д. Телятко

ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Игра – вид деятельности, который присущ не только детям, но и взрослым, поэтому использование данного вида деятельности в образовательном процессе известно давно.

Использование игрового метода в образовательном процессе является нетрадиционным методом обучения, и скорее относится к методам, являющимся приятным, эффективным дополнением к занятиям. Тем не менее, при применении игровых методик нужно учитывать некоторые правила:

1. И преподаватель, и обучающиеся должны четко понимать цели игры и результат, который должен быть достигнут;
2. Игра должна быть актуальной и доступной;
3. Должна быть выбрана правильная и убедительная мотивация обучающихся для проведения занятий в игровой форме;
4. Преподаватель должен соотносить уровень сложности игры с уровнем знаний обучающегося. Заранее продумывать и подготовить материалы для реализации игры;
5. Необходимо проводить обратную связь после игры для закрепления ее результата.

Превосходство игры над другими средствами обучения обнаруживается в том, что она способна обеспечить не только индивидуальную, но и парную, групповую и коллективную форму работы на занятии, что позволяет максимально эффективно использовать учебное время. В игре все равны. Даже новичок, не обладающий еще достаточным количеством знаний может принять в ней участие. Занятия не будут скучными и однообразными, если будет чередование игр фронтальных и парных, устных и письменных, применение игр с творческой направленностью.

Не нужно бояться адаптировать игры, а также обязательно необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и предпочтения – это поможет правильно выбрать между подвижной игрой, викториной или boardgame, деловой игрой, между соревнованием и индивидуальным quiz. Для более активных обучающихся, возможно, лучше подойдет quick thinking games, в то время как для других групп более подходящим выбором будет word puzzles and riddles.

Говоря о разновидностях игр необходимо заметить, что данный вопрос относится к разряду проблемных. Каждый преподаватель подходит к данной теме с позиции основанных на личном опыте обучения, например, обучения взрослых иностранному языку, как в нашем случае.

Можно привести следующую классификацию языковых игр на занятиях иностранного языка:

I. Грамматические игры.

Данные игры преследуют цели:

- создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца;
- развить речевую творческую активность учащихся.

Например, игра Reincarnation, тренирующая конструкции прошедшего времени used to, the Past Simple Tense. Учащиеся играют известных персонажей, в то время как остальные пытаются отгадать, кто это. Предложены варианты:

Бетховен, Пабло Пикассо, Тарзан, Элвис Пресли, Джордж Вашингтон и т.д.

II. Лексические игры.

Данные игры преследуют цели:

- тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;
- развивать речевую реакцию учащихся.

Примерами лексических игр могут быть игры Taboo word, суть которой объяснить понятие, не используя заранее предложенные слова-табу; игра Odd one out, в которой обучающимся предложен ряд слов (словосочетаний), в котором необходимо указать лишнее и объяснить свой выбор; так же разнообразные memory games, bingo, snowball, walk in my shoes.

III. Фонетические игры.

Они практикуют и развивают произносительные навыки: интонацию предложений, фонемы. Можно использовать игру под названием Intonation Game. Обучающиеся получают карточки, на которых написано, с какой интонацией нужно прочитать предложение, а остальные должны догадаться, что это за интонация. Например, на карточках написано:

fear; surprise; joy; irritation; anger; disappointment.

Sample sentences:

- 1) I am riding my new bicycle. (*fear, joy, irritation or surprise*)
- 2) We are writing a test. (*fear, surprise, irritation, anger or disappointment*)
- 3) Where have you been? (*surprise, irritation, anger or disappointment*).

IV. Орфографические игры.

Цель данных игр – упражнение в написании английских слов. Часть игр может быть рассчитана на тренировку памяти учащихся, а часть – на некоторых закономерностях в правописании английских слов. Примером орфографической игры может служить Hangman, идея которой заимствована из русской «виселицы». Также хорошей орфографической игрой служат анаграммы, сделанные еще и по лексическому принципу (free time activities, dates, countries, etc.)

V. Творческие ролевые и деловые игры.

Такие игры формируют у обучающихся навыки говорения, аудирования. Хорошим примером творческих игр служат игры, основанные на популярных телепередачах. Здесь эффективно использовать ряд известных телепередач: «Колесо истории» (иностранный язык – история), «В мире животных» (экология – иностранный язык). На интеграции дисциплин экономики (основ бизнеса) и иностранного языка можно проводить ролевые деловые игры, во время которых обучающиеся, разделившись на две группы, обсуждают за «круглым столом» на вечеринке у одного из участников идею создания нового предприятия.

Игровые приемы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных обучающихся. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность взрослому преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова иностранного языка, снижается боязнь ошибок, и благотворно сказывается на результатах обучения.

Трушникова Е. Ю.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Основной целью при обучении иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Одной из важнейших компетенций является *учебно-познавательная компетенция*, что представляет собой совокупность компетенций обучающегося в сфере познавательной деятельности, которую он осуществляет самостоятельно.

Использование технологии критического мышления позволяет развивать личность обучающегося при непосредственном обучении иностранному языку, в результате чего формируется коммуникативная компетенция, обеспечивающая комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования.

Американский ученый Д. Халперн рассматривает *критическое мышление* как тип мышления, основанный на когнитивных навыках и стратегиях, позволяющий приходить к результатам, которые отличаются своей взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Критическое мышление не является врожденной способностью, и, следовательно, его можно развивать. Способность мыслить критически позволяет человеку корректно интерпретировать ситуацию, приучает к четкости, структурированности мысли.

Технология критического мышления предполагает равные партнерские отношения, как в плане общения, так и в плане конструирования знаний в процессе обучения. Работая в режиме данной технологии, преподаватель не является главным источником информации, и, используя приемы технологии, превращает обучение в совместный познавательный процесс, способствует созданию атмосферы открытости и ответственного сотрудничества на занятии. Технология критического мышления развивает умение обучающихся работать в сотрудничестве, умение ответственно относиться к собственному образованию, умение критически мыслить, повышает эффективность восприятия информации, повышает интерес как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения.

Технология развития критического мышления включает несколько стадий. Первая стадия – вызов. Эта стадия позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся знания обучающихся по определенной теме или проблеме, вызвать интерес к изучаемой теме, мотивировать обучающихся к учебной деятельности. Необходимо дать возможность обучающимся проанализировать то, что они уже знают об изучаемой теме. Таким образом создается дополнительный стимул для формирования их собственных целей.

Важным является и активизация обучающихся. Каждый должен принять участие в работе, ставящей своей целью актуализацию собственного опыта. Можно комбинировать приемы индивидуальной и групповой работы.

Например, предложить обучающимся вспомнить о том, что известно об изучаемой теме (What ways of ... do you know? What sorts of ... do you know?), записать это в виде ключевых слов, затем поделиться написанным с партнером или в группе, составить всей группой список ключевых слов, а после обсудить это вместе с преподавателем.

Следующим аспектом при реализации стадии вызова является систематизация информации, полученной в результате свободных высказываний обучающихся. Это позволит увидеть собранную информацию в структурированном виде, при этом учитываются все мнения, «правильные» и «неправильные», спорные моменты и противоречия, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации.

Следующая стадия – осмысление. Обучающиеся получают новую информацию, соотносят ее с уже имеющимися знаниями, анализируют новую и имеющуюся информацию. Происходит формирование собственной позиции.

На данной стадии обучающиеся самостоятельно продолжают конструировать цели своего учения, находят ответы на ранее заданные вопросы, решают возникшие на начальном этапе работы затруднения. Вместе с тем далеко не все вопросы могут быть разрешены. В этом случае преподавателю важно стимулировать обучающихся к поиску ответов через контекст представленной информации. Важно поддержать интерес обучающихся, инерцию движения, созданную во время фазы вызова. Здесь большое значение имеет качество информативного материала. Также сам преподаватель может быть непосредственным источником новой информации, в этом случае его задача состоит в ее ясном и привлекательном изложении.

На данном этапе обучающиеся готовятся к анализу и обсуждению новой информации, происходит формирование собственной позиции.

Третья стадия – рефлексия. Стадия рефлексии характеризуется тем, что обучающиеся обобщают полученную информацию, закрепляют новые знания и перестраивают уже имеющиеся собственные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Таким образом, на основе нового знания происходит формирование собственного аргументированного представления об изучаемом.

Формы предъявления рефлексии: дискуссия, круглый стол, диалог, возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям в виде беседы, анкетирование, графические, схематические способы представления информации в виде таблиц, диаграмм, кластеров; творческие задания: синквейн, эссе, письмо.

В ходе работы в рамках этой модели «вызов–осмысление–рефлексия», обучающиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим. Развитие критического мышления является важной составной частью учебно-познавательной компетенции.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
--------------------------	---

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

<i>Баранова Н. П.</i> О приоритетных направлениях научно-педагогических исследований по вопросам обеспечения языкового образования в Республике Беларусь.....	4
<i>Гладко М. А.</i> Феномены ужаса и страдания в познавательном телепространстве.....	7
<i>Метлушко И. В.</i> Стратегия самопрезентации лирического героя в белорусскоязычном поэтическом дискурсе	9
<i>Сытько А. В.</i> Апелляция к модусу адресата в деонтических конструкциях.....	13
<i>Тур В. В.</i> Значение слова: границы и варианты	16

ПЕДАГОГИКА

<i>Баранова А. С.</i> Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения работ белорусских просветителей.....	19
<i>Гимпель Л. П.</i> Метапредметный подход к формированию творческой личности будущего учителя	22
<i>Демидович М. И.</i> Пути модернизации педагогической практики студентов.....	25
<i>Демьяненко Т. А.</i> О формировании профессиональных ценностей учителя иностранного языка.....	28
<i>Капранова В. А.</i> Методы и приемы организации самостоятельной работы студентов по истории педагогики	31
<i>Пашкевич В. В.</i> Поликультурное воспитание молодежи в контексте образовательной политики ЮНЕСКО.....	34
<i>Пученя И. К.</i> Студенческое самоуправление университетов Франции: основные характеристики и специфика деятельности.....	36
<i>Ракитская О. В.</i> Адаптация иностранных студентов в вузе	39
<i>Трацевская А. В.</i> Культура мира как основополагающая ценность формирования современного человека и гражданина	41
<i>Трибуль И. В.</i> Организация воспитательной работы в условиях дистанционного обучения (на примере «виртуальной карты памяти Беларуси»).....	44
<i>Усенко И. С.</i> Формирование эмоционального интеллекта студентов в ходе самостоятельной работы	46
<i>Черникова Н. В.</i> К вопросу о формировании готовности будущего учителя к работе с одаренными учащимися.....	49
<i>Чертович О. Э.</i> Комплекс упражнений для работы с видео на уроках английского языка на III ступени обучения как средство развития умений восприятия и понимания речи на слух.....	52
<i>Шутова И. М.</i> Работоспособность обучающихся: дневная и недельная динамика.....	55
<i>Юркевич Е. А.</i> Особенности социально-педагогической работы со студентами-сиротами в УВО	58

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бубен В. С.</i> Влияние ограничений, связанных с пандемией COVID-19, на психическое состояние студентов	61
<i>Валуцкая Т. Л.</i> Особенности перфекционизма студентов, изучающих иностранный язык	63
<i>Ганзеева Е. О.</i> Проблема речевосприятия и речепонимания в современной науке	66
<i>Ерчак Н. Т.</i> Динамика представлений о роли наглядности в процессе овладения иностранным языком	68
<i>Иванов О. В.</i> Роль вербальных и образных компонентов в кодировании невербальной информации студентами	70
<i>Климович Е. А.</i> Развивают ли прописи ребенка?.....	71
<i>Королева Н. А.</i> Динамика восприятия иноязычной речи на слух у студентов-лингвистов	74
<i>Краус Е. С.</i> Функционирование ассоциативного механизма при говорении на иностранном языке.....	77
<i>Савчук А. В.</i> Роль когнитивной диагностики в прогнозировании качества устного перевода.....	80
<i>Шнаревич Л. Г.</i> Новый подход к диагностике когнитивного стиля «полезависимость–полenezависимость».....	83
<i>Щурская Е. А.</i> Учебная мотивация студентов в условиях применения стратегий поведенческого контроля в групповой работе	84

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Алешко Н. М.</i> Универсальное и национально-культурное в репрезентации концепта «justice» в англоязычном художественном тексте по домашнему чтению	87
<i>Антоненко В. С.</i> Роль домашнего чтения в расширении лексических и грамматических знаний студентов.....	89
<i>Бондаренко Е. В., Гурьева С. С.</i> Особенности организации работы в малых группах при синхронном онлайн-обучении (на примере использования программы Zoom).....	91
<i>Бровикова Н. Л.</i> Формы, способы и средства развития у студентов всех видов речевых умений для осуществления коммуникации	94
<i>Васюкович А. Е., Столярова О. В.</i> Некоторые приемы использования диктанта в процессе обучения иностранному языку.....	97
<i>Верховодка М. В.</i> Когнитивные стратегии чтения и их роль в обучении чтению студентов-лингвистов	99
<i>Гедройц А. В.</i> Организация и проведение онлайн-занятий в режиме реального времени.....	101
<i>Есис С. С.</i> Организация занятий по практической грамматике испанского языка в условиях дистанционного обучения на начальном этапе (второй иностранный язык)	104
<i>Иващенко А. А.</i> Психолого-лингвистические особенности процесса формирования грамматического механизма оформления речевого высказывания.....	107

<i>Квартёнок А. Н.</i> Формирование у студентов речевого лексического навыка с использованием технологии визуализации	110
<i>Ковальчук О. В.</i> Использование интернет-проектов в формировании коммуникативной компетенции	112
<i>Ковальчук С. И.</i> Аннотированный перевод как новое требование к переводческой деятельности	115
<i>Круковская И. В.</i> Потенциал использования онлайн-сервисов в обучении студентов-лингвистов.....	117
<i>Курс Т. Г.</i> Designing Learning Materials With the Four C's in Mind	119
<i>Курьян В. В.</i> Критерии эффективности шкал оценки формирования речевой компетенции учащихся.....	121
<i>Леус А. М.</i> Обучение студентов языкового вуза устной монологической речи на немецком языке	124
<i>Лисовская Е. Н.</i> Говорение и грамматика	126
<i>Нестюк Е. М., Трибуль И. В.</i> Особенности применения технологий дистанционного обучения на практических занятиях по испанскому языку в условиях пандемии	129
<i>Палявік А. П.</i> Дыялог культур і кампетэнтнасны падыход.....	132
<i>Пешко М. Г.</i> Лексические инновации итальянского языка в преподавании как иностранного	135
<i>Пониматко А. П.</i> Формирование познавательных универсальных учебных действий на начальной ступени обучения иностранному языку.....	138
<i>Потапова М. В.</i> Актуальность использования мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку.....	141
<i>Прокопюк О. В.</i> Проблемы методической организации поликодовых текстов с целью овладения иноязычной лексикой.....	143
<i>Романовская Е. А.</i> Конкурс эссе как альтернативный способ оценки достижений студентов в рамках практического курса по иностранному языку.....	146
<i>Рябцевич И. А.</i> Деловая игра как средство профессиональной подготовки студентов в процессе обучения письменному переводу.....	148
<i>Ходасевич И. А.</i> Условия протекания устного речевого взаимодействия студентов в процессе дистанционного учебного занятия.....	150
<i>Хорсун Е. П.</i> Способы повышения мотивации студентов иностранного отделения.....	153
<i>Цыбулёва Т. Э.</i> Особенности обучения устноречевому общению на втором иностранном языке	155
<i>Шаранда О. А.</i> Использование онлайн-сервиса Google Forms для организации самостоятельной работы студентов первого курса языкового вуза.....	157
<i>Шинкаренко Д. А.</i> Отбор содержания обучения устному иноязычному речевому общению студентов-лингвистов на основе критерия личностной значимости	160
<i>Шкляр Ю. Л.</i> Didaktische Besonderheiten bei der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern.....	163

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ
И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

<i>Басовец И. М., Курс Т. Г.</i> Интеграция системы цифровых решений в дисциплину профессионально ориентированного цикла.....	165
<i>Веркович М. А.</i> Кратко о логических ошибках аргументации в риторике	168
<i>Дмитриева И. В., Петрашкевич Н. П.</i> ЭУМК по теоретической грамматике как инструмент активизации речемыслительной деятельности студента	171
<i>Кирейчук Е. Ю., Радион Е. Н.</i> Промежуточный и текущий контроль на тестовой платформе Classmarker в условиях удаленного обучения	174
<i>Кончакова Е. П., Рогожкина Н. Ф.</i> Особенности адаптации к онлайн-формату при обучении страноведению	177
<i>Радион Е. Н.</i> Культурная компетенция как объект научного исследования.....	179
<i>Радион Е. Н., Хмельницкая Ю. В.</i> Формирование профессиональных компетенций на основе междисциплинарного подхода.....	182
<i>Сычевская Н. С.</i> Риторический этос в аргументации (на материале англоязычного политического дискурса)	185

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ»

<i>Бричикова В. Г.</i> Педагогический дискурс в структуре образовательного процесса	188
<i>Гец М. Г.</i> Виды англоязычного педагогического дискурса на занятиях в удаленном режиме.....	190
<i>Егорова Д. С.</i> Использование возможностей сервисов Google при организации взаимодействия учащихся средней школы на уроке английского языка.....	193
<i>Карпович Т. Е.</i> Профессиональные деструкции в педагогическом дискурсе преподавателя	195
<i>Пачук В. П.</i> Формирование творческой личности будущего учителя на основе креативной педагогики.....	199
<i>Тригубова Л. А.</i> Компоненты педагогического дискурса в дополнительном языковом образовании.....	201

Круглый стол
«МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ИННОВАЦИОННОМ ПОИСКЕ»

<i>Антошина И. М.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении учащихся письменному иноязычному общению	205
<i>Колосовская И. Г.</i> Дидактические условия обучения онлайн	208
<i>Корчицкий С. А.</i> Место латинского языка в лингвистическом образовании	210
<i>Макарова Н. А.</i> Личность в ситуации выбора и принятия решений: экзистенциальный подход	211
<i>Чепик И. В.</i> О функциональном чтении на уроках иностранного языка.....	214

Круглый стол
ПОСВЯЩАЕТСЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА И. Ф. КОМКОВА
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

<i>Кочукова А. С.</i> Характеристика метапредметных умений, развиваемых у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному общению	217
<i>Леонтьева Т. П.</i> Предупреждение коммуникативных ошибок в процессе подготовки обучающихся к межкультурному общению	219
<i>Соловьёва О. А.</i> Основные положения когнитивного подхода к обучению иностранным языкам.....	222

Круглый стол
«ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ»

<i>Авдеенко А. Л.</i> Роль преподавателя в формировании учебно-познавательной компетенции у взрослых обучающихся	225
<i>Астровко О. А.</i> Учебно-познавательная компетенция как компонент коммуникативной компетенции.....	227
<i>Камеко С. В., Рагуцкая Е. А.</i> Компонентный состав учебно-познавательной компетенции в процессе изучения иностранного языка	229
<i>Кандрусик Ю. А.</i> Формирование учебно-познавательной компетенции в условиях дистанционного обучения иноязычному общению.....	231
<i>Кистень И. В.</i> О взаимодействии и роли форм контроля при формировании учебно-познавательной компетенции	234
<i>Кохан М. Н., Головач Е. И.</i> Исторический экскурс: исследования учебных стратегий, используемых успешными обучающимися, в психолингвистике	237
<i>Лейзер Н. А.</i> Использование рифмовок и поэтических текстов для активизации обучения взрослых иностранному языку.....	240
<i>Литвина Ю. А.</i> Компетентностный подход к обучению иностранному языку	242
<i>Метлицкая Н. А.</i> Содержание учебно-познавательной компетенции применительно к обучению взрослых иностранному языку.....	243
<i>Никифорова В. И.</i> Эвтагогика и андрагогика как науки об обучении взрослых	246
<i>Полещук Т. М.</i> Из опыта обучения английскому языку онлайн.....	248
<i>Прусевич О. В.</i> Учебно-познавательная компетенция в рамках компетентностного подхода	251
<i>Радецкий Е. Н.</i> Роль информационных технологий в формировании учебно-познавательной компетенции у взрослых обучающихся	253
<i>Счисленок Г. А.</i> К вопросу об обучении иностранным языкам взрослых в условиях цифровой среды (из опыта работы на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов)	256
<i>Телятко Л. Д.</i> Игра как способ развития познавательной деятельности у взрослых обучающихся при изучении английского языка.....	258
<i>Трушников Е. Ю.</i> Критическое мышление как составляющая учебно-познавательной компетенции	261