МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ – 2019

Материалы Международной научно-практической конференции
Минск, 28–29 ноября 2019 г.

Минск МГЛУ
2021

УДК 378:811.1/.8(082)
ББК 74.480+81.2-9
Т33

Рекомендованы Редакционным советом Минского государственного лингвистического университета. Протокол № 1(56) от 20.01.2020

Редакционная коллегия: Н. П. Баранова (*ответственный редактор*), И. Г. Колосовская, М. Г. Гец, Т. П. Леонтьева, А. П. Пониматко, О. А. Соловьева, И. В. Чепик

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор *Н. Н. Нижнёва* (БГУ); доктор психологических наук, профессор *Н. Т. Ерчак* (МГЛУ)

Тенденции развития языкового образования в современном мире – Т33 2019 : материалы Междунар. науч.- практ. конф., Минск, 28–29 ноября 2019 г. / редкол. : Н. П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2021. – 296 с.

ISBN 978-985-28-0037-2

Издание содержит результаты исследований в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам и культуре, представленные на международной научно-практической конференции по актуальным вопросам развития языкового образования. Рассматриваются лингвокультурологические, дидактические и психологические аспекты современного языкового образования, а также вопросы разработки его учебно-методического обеспечения, организации самостоятельной работы обучающихся и использования инновационных образовательных технологий, проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам и совершенствования качества подготовки учителей и преподавателей иностранных языков, переводчиков как межкультурных посредников.

Предназначено для преподавателей и учителей иностранных языков, магистрантов и аспирантов.

УДК 378:811.1/.8(082)
ББК 74.480+81.2-9

ISBN 978-985-28-0037-2

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2021

Секция I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле
Традиции и инновации в лингводидактике и методике обучения иностранным языкам

Н. М. Алешко (Минск)

ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА СТЫКЕ С СОВРЕМЕННЫМИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ

Проблемы взаимодействия и взаимовлияния культур привлекали внимание исследователей с давних пор. Несмотря на большое количество работ, посвященных межкультурному общению, неправомерно утверждать, что в последние десятилетия все вопросы в данной сфере решены. Напротив, по мере возрастания интереса к данному направлению исследований формулируются новые задачи, более востребованными становятся работы, выполненные на стыке научных дисциплин.

Сами названия многих современных дисциплин, сформировавшихся, в частности, в России и на постсоветском пространстве в последнее время (лингвострановедение, этнолингвистика, социолингвистика, лингвокультурология, психолингвистика, этнопсихолингвистика), свидетельствуют о несомненной актуальности подобного научного поиска, объединяющего усилия исследователей из разных направлений и накопленный ими опыт и терминологический аппарат для решения общих проблем и задач. Междисциплинарность исследований приводит к появлению новых подходов и понятий. В частности, в российской научной школе были разработаны такие понятия, как *концепт, концептосфера*, *языковая личность*, не использующиеся за рубежом, но позволяющие более предметно обозначить различия между лингвокультурами, раскрыть сущность менталитета носителей родных языков.

Возросший интерес к проблемам межкультурной коммуникации можно считать положительной тенденцией последних десятилетий, однако в российской науке вопросы о национальных особенностях коммуникации и необходимости ее междисциплинарного анализа ставились А. А. Леонтьевым еще в конце 1970-х годов. Все перечисленные выше дисциплины открывают новые перспективы для исследований по межкультурной коммуникации, сопоставительного анализа двух и более лингвокультур, но не в меньшей степени и для исследований в области методики преподавания иностранных языков.

Одной из главных перспектив является возможность повышения эффективности подготовки учащихся к межкультурному общению в процессе обучения иностранному языку за счет более глубокого понимания ими сходств

и различий между родной и изучаемой культурами, между их менталитетами, а в конечном итоге – возможность формирования личности-посредника между культурами. С одной стороны, поставленная цель предполагает осознание и сохранение уникальности и самобытности каждой из взаимодействующих культур в сознании их представителей, поддержание их национальной и культурной самоидентичности с ее символами, ценностями, концептами и архетипами, с другой стороны, понимание данных составляющих каждого менталитета обеспечивает подготовленному участнику межкультурной коммуникации успешность речевого взаимодействия. В данной связи речь идет о повышении качества общения между представителями разных лингвокультур, о формировании в процессе обучения иностранному языку положительного и доброжелательного отношения к речевым партнерам.

Чем свободнее и увереннее обучающийся овладевает иностранным языком, тем более квалифицированного владения культурным кодом ожидает от него носитель данного языка. Значительную сложность в этом отношении представляет коллективная культурная память со всей сложной гаммой пресуппозиций, коннотаций и фоновых знаний, содержанием прецедентных текстов (очевидным для представителей этой культуры и отсутствующим в сознании партнера по межкультурной коммуникации). При этом помехой для достижения взаимопонимания может стать как недостаток сведений о конкретных культурно-исторических фигурах и событиях, так и их разная оценка с точки зрения родной культуры собеседника.

Процесс ознакомления обучающихся с реалиями иной культуры должен предполагать установку на заведомо заложенное в чужой культуре инакомыслие, иную систему координат, иное видение мира, без которых усвоение новой информации о стране может быть неполным, искаженным или ошибочным. Данный процесс связан с необходимостью развития у обучающегося когнитивной гибкости (Е. Чайка, 1994) как способности адекватно и непредвзято воспринимать чужой культурный контекст в ходе общения. Однако когнитивная гибкость не возникает сама по себе, она является показателем компетентного участника межкультурной коммуникации, ее необходимо целенаправленно развивать в образовательном процессе.

Актуальны в данном отношении исследования Т. В. Лариной, О. А. Леонтович в русле сопоставительной лингвокультурологии, демонстрирующие принципиальные расхождения между представителями культур таких, казалось бы исторически не столь разобщенных и далеких друг от друга, стран, как Великобритания и США в выражении и восприятии юмора, во множестве других коммуникативных ситуаций. На первый взгляд юмор, обходительность, вежливость могут служить сближению, некоторому раскрепощению коммуникативных партнеров, установлению доброжелательной, располагающей обстановки, поскольку действуют одинаково беспроигрышно в независимости от культуры и мировоззрения.

Однако само по себе использование юмора без учета культурного контекста не только не способно служить гарантией успешной межкультурной коммуникации, но может стать причиной культурного шока и срыва коммуникативного взаимодействия. Культурный этноцентризм, характерный

для межкультурной коммуникации, приводит к восприятию собственного юмора как «хорошего», а чужого – как «странного», «неправильного», «плохого». Подобную реакцию следует ожидать и в случае с другими культурными несоответствиями. Одним из красноречивых примеров может служить коммуникативная стратегия самоуничижения британцев, которую не следует воспринимать буквально.

Если очевидны расхождения взглядов по столь незначительным поводам между представителями довольно близких между собой культур, куда серьезнее оказывается контраст в представлениях о должном и порицаемом у собеседников разного этнокультурного происхождения. Все поведенческие черты так или иначе связаны с определенными особенностями менталитета, с ценностями и нравственными принципами данного народа, конкретной лингвокультуры.

Многочисленные примеры, описанные и проанализированные в исследованиях по лингвокультурологии и этнолингвистике, свидетельствуют о том, что адекватность понимания собеседника зависит от наличия у коммуникантов общей когнитивной базы. Например, различия между британским и американским стилями общения или юмором связаны не столько с использованием специфических клише, слов и выражений, сколько с несколько иным отношением к жизни, к себе и окружающим, закрепленными за каждой из культур. Следовательно, исключительно руководство общепринятыми правилами этикета, вежливости, коммуникативная открытость и использование юмора без учета этнокультурной специфики собеседника не сыграют однозначно положительную роль в осуществлении межкультурной коммуникации. В процессе преподавания иностранного языка безотносительно к межкультурной специализации не предполагается использования специальной терминологии и погружения в теоретические аспекты указанных дисциплин. В то же время ознакомление обучающихся с примерами, раскрывающими основные особенности родного менталитета и менталитета потенциального собеседника, актуально и необходимо.

М. Г. Гец (Минск)

ФАКТОРЫ УСТОЙЧИВОГО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОГО И ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из основных требований к организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования (УВО) и учреждениях общего среднего образования (УОСО) в 2019/2020 учебном году остается обеспечение качества образования [1; 2; 4]. Возникнув как общемировая тенденция, устойчивый рост качества образования на всех уровнях рассматривается как гарант достижения выпускниками УВО в будущем надлежащего качества продуктов производства, оказываемых услуг, интеллектуальной деятельности.

Качество образования представляется ценностно-смысловым компонентом образовательной среды. По Кодексу об образовании Республики Беларусь, качество образования – это соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы [5].

Закон об образовании Российской Федерации трактует качество образования как комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, а также степень достижения планируемых результатов образовательной программы [8].

Общеевропейская и в целом мировая тенденция менеджмента качества образования предполагает универсальную ориентацию академических и иных результатов обученности и личностных образовательных достижений на зафиксированные в национальных образовательных стандартах квалиметрические показатели и их дескрипторы, преимущественно компетенции и компетентности [1; 2; 3]. Динамика идей достижения качества языкового и лингвистического образования в нашей стране прослеживается в контексте европейского и мирового образовательного пространства. Применительно к языковому образованию разработаны CEFR (Common European Framework of Reference) стандарты, в США – ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) стандарты.

Вышеописанная тенденция относится к международным факторам качества образования. С позиции философии под фактором понимается причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные его черты. Факторы необходимо рассматривать как развивающуюся систему, весь процесс в целом во взаимодействии между его различными сторонами, выделяя при этом один фактор в качестве определяющего. Международные факторы нацеливают на обеспечение конкурентоспособности выпускников белорусских УВО, на достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем разных уровней образования, включая высшее, посредством повышения качества образования [6; 7; 9; 10].

Подробное описание критериев, показателей/индикаторов качества и процедур мониторинга нацелено на опредмечивание результатов обучения выпускников УОСО – предметных, личностных и метапредметных компетенций. Выпускники УВО I ступени должны будут иметь определенный образовательными стандартами уровень универсальных, базовых профессиональных и специализированных компетенций. Результаты подготовки магистров на II ступени высшего образования – это универсальные, углубленные профессиональные и специализированные компетенции по конкретной специальности согласно образовательным стандартам 3+ [8]. Таков фактор государственной политики в области качества национального образования в соответствии с обозначенной выше международной тенденцией.

Следующим немаловажным фактором, влияющим на эффективность образования, является менеджмент качества образования [3, с, 21]. Мы признаем этот фактор решающим в развитии системы языкового и лингвистического образования. С одной стороны, это полноценный, всесторонний контроль. «Контроль за обеспечением качества образования – деятельность уполномоченных государственных органов по проверке соответствия образования образовательному стандарту, учебно-программной документации образовательных программ, образовательной деятельности требованиям законодательства» [5]. Критерий качества образования – это свойства, признаки и характеристики высокой результативности обучения, задаваемые современной парадигмой языкового образования, «главным исходным предусловием разработки критериев всегда выступает требование того, чтобы в своей совокупности они позволяли составить целостную и всестороннюю оценку качества» [2, с.3]. К ним относятся образовательный процесс и условия его организации, профессиональный потенциал педагогических кадров, образовательная среда УОСО и УВО. Системное управление качеством образовательных возможностей обеспечивает достижение обучающимися желаемых результатов. Мониторинг должен быть нацелен на равнозначное исследование всех объектов. К ним относятся педагогическое целеполагание и целостность образовательного и других сопровождающих процессов, содержание образования, педагогическое взаимодействие, контроль и оценка учебных и иных достижений, образовательная среда УОСО или УВО.

Основные условия организации образовательного процесса включают: нормативно-правовое обеспечение, ресурсное обеспечение, научно-методическое обеспечение и учебные ресурсы. По этим критериям определяется наличие состоятельных, авторитетных образовательных моделей. С помощью результатов мониторинга возможна ориентация на те модели, которые влияют на развитие в наибольшей степени. Создание моделей, формирующих базис на разных уровнях иерархии языкового и лингвистического образования, позволяет уже в процессе обучения выбирать разные обучающие модули, имитировать и симулировать практики их функционирования.

С другой стороны, мониторинг основывается на самоконтроле. «Самоконтроль за обеспечением качества образования – комплексный анализ образовательной деятельности, включающий самопроверку, самооценку образовательной деятельности, осуществляемый учреждением образования» [5]. В качестве объектов контроля и самоконтроля качества образования, помимо образовательного и других сопутствующих процессов, выступают разнообразные по форме и содержанию фестивали педагогического мастерства, языковые и речевые практикумы в регионах, заочные конкурсы методических разработок, например, разработка и проведение экскурсий в музеи учреждений образования на иностранном языке, районные смотры-конкурсы любительских театров, осуществляющих постановки на иностранных языках, районные, городские и областные конкурсы, например, виртуальных экскурсий или квестов на иностранном языке и т.д.

Социальные факторы особенно важны в социальных системах, к которым относится образование. Социальные и личностные индикаторы качества образования весьма разнообразны. В том числе они включают профессиональную компетентность учителей иностранных языков и преподавателей, проявляющуюся в инновационной деятельности, в научно-методической, организационной, воспитательной и др. работе.

Инновационная деятельность в сфере образования представляет собой процесс внедрения в практику апробированных в ходе экспериментальной деятельности результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования [5]. На качество языкового и лингвистического образования влияют внешние по отношению к образованию и внутренние инновационные факторы.

Технологические факторы, определяющие качество образования, проявляются в том, что при организации обучения межкультурному общению применяются преимущественно образовательные технологии, обеспечивающие активное и реальное участие в диалоге культур и цивилизаций, начиная с диагностики собственных потребностей и мотивов, планирования совместной и самостоятельной деятельности, через создание благоприятных условий обучения и проявления субъектности в отборе и организации содержания обучения, завершая оцениванием и коррекцией учебной, самостоятельной и автономной деятельности. Дистанционное, модульное, игровое обучение, смешанное, гибридное, автономное учение, коучинг, кейс, интерактивные, проектные технологии, включая мультимедийные проекты, учение в сотрудничестве, технологии творческих мастерских и языковой портфолио являются проверенными, доказавшими свою состоятельность современными технологиями обучения межкультурному общению.

Таким образом, мы рассматриваем целую группу факторов, взаимодействие которых позволит обеспечить устойчивое развитие качества языкового и лингвистического образования. К ним относятся международные, государственные, социальные, инновационные и технологические факторы при ведущей роли фактора менеджмента качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баранова, Н. П.* К вопросу об оценке качества обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования / Н. П. Баранова // Замежныя мовы. – 2018. – № 4. – С. 3 – 7.

2. *Баранова, Н. П.* О критериях оценки качества обучения иностранному языку в учреждениях общего среднего образования / Н. П. Баранова // Замежныя мовы. – 2019. – № –1. – С. 3 – 5.

3. *Бартош, Д. К.* Обеспечение качества языкового образования на основе внутришкольного мониторинга образовательных результатов учащихся / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова // Педагогика и психология образования. – 2017. – №2. – С. 20 – 28.

4. Инструктивно-методическое письмо Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2019/2020 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https: // edu. gov. by / sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-professionalnogo-obrazovaniya/vysshee-obrazovanie / instruktivnye-i-metodicheskie-dokumenty / k_nachalu_2019-2020_uchebnogo_goda.pdf. – Дата доступа: 10.11.2019.

5. Кодекс об образовании Республики Беларусь: 17 янв. 2011г. №.243-З: в ред. Закона Республики Беларусь 1 сент.2011г. // Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – №13. – 2/1795.

6. О Болонском процессе и Европейском пространстве высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nihe.bsu.by/index.php/ru/ belarus-european-higher-education-area. – Дата доступа: 12.11.2019.

7. Консультативная группа по поддержке Дорожной карты для Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ag2.bsu.by/. – Дата доступа: 13.11.2019.

8. Новый макет образовательного стандарта высшего образования I ступени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https:// edustandart.by / vse-novosti/utverzhdenie-dokumentov/50-novyj-maket-obrazovatelnogo-standarta-vysshego-obrazovaniya-i-stupeni. – Дата доступа: 18.11.2019.

9. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart. edu.ru. – Дата доступа : 12.10.2019.

10. European Higher Education Area and Bologna Process [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ehea.info. – Дата доступа : 15.11.2019.

Л. М. Лещёва (Минск)

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ЛЕКЦИЯ В ВЕК ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Большое количество доступных в Интернете форм дистанционного образования, обучающих курсов с применением технологий интерактивного электронного обучения, лекций известных ученых ведущих вузов мира поставили под сомнение вопрос об университетской лекции как обязательного и неотъемлемого компонента обучения в учреждении высшего образования. Снижению популярности лекций способствует также целый ряд других причин, таких как достаточно большой процент вторичной трудовой занятости студентов в целях получения ими дополнительного дохода, достаточно высокая учебно-методическая обеспеченность преподаваемых академических курсов, позволяющая студентам работать самостоятельно, и др.

В этой связи психологами, методистами, философами все чаще обсуждается вопрос о переформатировании процесса преподавания в высшей школе [1; 2; 3]. Более того, ректор и один из основателей НИУ ВШЭ Я. И. Кузьминов в интервью газете «Коммерсантъ» от 02.10.2018 даже

заявил, что к настоящему времени лекции в университете превратились в профанацию и что в ближайшие пять лет ВШЭ полностью откажется от чтения лекций – вместо них профессора «Вышки» будут записывать собственные онлайн-курсы. Он полагает, что переход на цифровой формат должен разгрузить профессоров, повысить вовлеченность в учебный процесс студентов и в целом поднять качество университетского образования [4].

Такое решение представляется далеко неоднозначным по целому ряду причин. Во-первых, в университете передача знаний, которыми владеют профессора, будущим специалистам (профессионалам) *традиционно* со времен раннего Средневековья проходит в лекториуме в форме *лекции* (в средневековой латыни *lectura* означало ‘чтение’, от латинского причастия *lectus* глагола *legere* ‘читать’, первоначально – ‘отбирать, выбирать’), а ломка университетских традиций может повлечь за собой непредвиденные и многочисленные последствия. Во-вторых, лекция доказала на протяжении многих веков свою эффективность. Она дает возможность лектору профессионально отобрать минимальный материал по академическому курсу и систематически его организовать; адаптировать содержание и изложение материала к интересам разных категорий обучающихся; передать студентам новейшие знания, поделиться с ними результатами личного, возможно, еще неопубликованного исследования; эффективно преподать материал, используя все возможности вербального и невербального общения; за относительно короткий и ограниченный период времени дать комментарии, которых нет в справочниках или учебниках; мотивировать студентов к углубленному изучению курса благодаря особой манере преподавания и личностным качествам; в процессе лекции активизировать ментальные способности студента, его память, эмоции и воображение; формировать теоретическое мышление, взгляды и убеждения слушателей; преподавать образцы устной академической речи и, в определенной степени, развить умения вести научно-профессиональный диалог; связывать теорию с практикой; воспитывать в будущих профессионалах ответственность за использование приобретенных в университете знаний и др.

Безусловно, существуют и определенные недостатки у классической лекции, как и у других форм традиционного университетского обучения. Так, на лекции коммуникация является преимущественно однонаправленной, а участие в ней студентов – преимущественно пассивное. Далее, известно, что наши когнитивные возможности вряд ли позволяют слушать и слышать даже хорошего лектора, не отвлекаясь, в течение 1,5 часа. Кроме того, на лекции обычно недостаточно условий и времени для обдумывания новой информации, развития критического мышления и применения знаний. Лекция также не учитывает индивидуальные стили обучения студентов, виды их памяти и интеллекта. Лекция требует от лектора, помимо отличного знания предмета, специальных, не свойственных большинству современных молодых преподавателей, методических, ораторских и даже актерских навыков, особых психологических характеристик, умений держать и контролировать внимание большой аудитории.

Для компенсации недостатков классической лекции существует целый ряд методических приемов и различных форм ее организации, таких как *проблемная лекция, лекция-беседа*, *лекция-дискуссия, бинарная лекция, лекция-презентация, «перевернутые» занятия* (“flipped classes/learning”) – когда студенты самостоятельно слушают видеозапись лекции дома, а в аудиторию приходят, чтобы ее обсудить, задать вопросы и др. Такие формы призваны активизировать процесс обучения, повысить интерес студентов к знаниям и ответственность за их приобретение и т.д. Но сущность лекции как основной аудиторной формы передачи знаний и опыта преподавателей при этом сохраняется. Общение студента с преподавателем (профессором, доцентом) все равно остается *реальным*, личностным, и это представляется весьма важным.

Казалось бы, эпоха информационных технологий требует и создает возможности для более радикальных перемен. Так, информирующая функция преподавателя в наш век теряет актуальность, поскольку огромные пласты информации доступны в Интернете, а поддержание обратной связи с реальными людьми, в том числе со студентами и даже преподавателями из других университетов, более эмоционально привлекательно для студентов.

Однако отказ от лекций представляется в настоящее время преждевременным, а последствия такого отказа могут быть тяжелыми и необратимыми. Информация, знания в этом случае отрываются от людей, создающих их. Университет как особая интеллектуальная среда, в которой взаимодействуют люди разных поколений, может исчезнуть, а база знаний выпускников может оказаться размытой или контролироваться извне. Разрыв отношений между профессионалами может иметь место не только по вертикали, но и по горизонтали: уже сегодня физическая локализация большого количества людей в одном месте зачастую представляется обременительной молодежи, привыкшей к виртуальному общению посредством своего персонального компьютера. Возможно, будет укрепляться монополия экономически сильных университетов, способных оплатить работу известных ученых, чтобы записать и затем продавать их лекционные курсы. Одновременно возникнет угроза существования экономически более слабых университетов, функция которых в значительной степени может свестись к «перезачитыванию» кредитов, полученных студентами в других, более престижных университетах. Вопрос о передаче молодому поколению в университете культурных ценностей может утратить свою актуальность, а без этого значимость будущего профессионала утрачивается. Представляется также спорным мнение о том, что запись онлайн-лекций «разгрузит» преподавателя, сэкономит ему время для исследовательской работы и т.д.

В этой связи на современном этапе развития высшей школы представляются необходимыми специальные комплексные исследования, просчитывающие последствия радикальных изменений в высшем образовании, таких, например, как отмена лекций. В то же время важно сохранить лекции как форму обучения, обеспечив при этом их большую интерактивность. Необхо-

димо также готовить молодых квалифицированных лекторов, содействовать им в экспериментировании и создании инновационной среды для чтения лекций. Представляется также значимым укрепление мобильности и межуниверситетских методических, научных и даже экономических взаимовыгодных связей, дающих студентам и преподавателям возможность реального, а не только виртуального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Железнякова, О. М.* Изжила ли себя лекция в вузе / О. М. Железнякова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3. – С. 30–33.

2. Вузовская лекция / В. Г. Изатулин [и др.] // Сибирский медицинский журнал (Иркутск). – 2016. – № 8. – С. 68–71.

3. *Лехциер, В. Л.* О судьбе лекции в цифровую эпоху: теоретический обзор, эмпирический анализ / В. Л. Лехциер // Вестн. Самар. гуманит. академии. Сер. Философия. Филология. – 2016. – № 2(20). – С. 62–77.

4. *Черных, А.* Лекции переносят в онлайн-аудиторию: Ярослав Кузьминов намерен обязать преподавателей читать курсы в цифровом формате / А. Черных, К. Миронова // Коммерсантъ. – 2018. – № 179 – С. 5.

Ю. В. Маслов (Минск)

ЭФФЕКТИВНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ВУЗОВСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Основная цель иноязычной подготовки в учреждениях высшего образования любого профиля состоит в том, чтобы подготовить будущего специалиста к профессиональному общению на изучаемом языке. Реализовать эту цель можно только путем повышения качества учебно-методического обеспечения такой подготовки с учетом всех институциональных особенностей (профиль учреждения и др.). Современные исследователи сходятся во мнении, что учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в конкретном учреждении высшего образования необходимо выводить на уровень целостной системы обучения.

В связи с этим важность постановки проблемы обеспечения эффективности системного проектирования содержания обучения не вызывает сомнений. При этом термин *система* равнозначен термину *методическая система*. По устоявшемуся определению, методическая система обучения иностранному языку есть конкретная реализация теоретических положений того или иного метода обучения, опирающегося на определенную концепцию.

Основываясь на общих положениях теории систем, мы предлагаем дать альтернативное определение методической системы обучения иностранному языку, согласно которому подобная система представляет собой частично

соединенное множество объектов образовательной действительности, образующих специфическую информационно-обучающую среду, основанную на определенных принципах и имеющую вероятностный характер. В данном случае акцентируется проектировочный аспект разработки системы – создание определенной информационно-обучающей среды. Скорее всего, именно «среда», а не «образовательное пространство» оказывает отслеживаемое (и диагностируемое) воздействие на всех участников образовательного процесса – как обучающих (преподавателей), так и обучающихся (студентов).

К объектам образовательной действительности, соединенным в методическую систему, традиционно относят ряд инвариантов: цели и принципы обучения, метод и/или подход к обучению, стратегии реализации принципов, средства, приемы и технологии обучения. Одни носят абстрактный характер (цели, принципы, подходы), другие – деятельностный (стратегии реализации, средства, приемы). Однако необходимо заметить, что все без исключения инвариантные компоненты системы реализуются на основе содержания обучения, которое, в конечном счете, и является главным компонентом информационно-обучающей среды.

Трудность заключается в том, что применительно к иноязычной подготовке термин *содержание обучения* по-прежнему трактуется учеными с разных позиций. Мы разделяем точку зрения, согласно которой содержание обучения представляет собой структуру из многих компонентов. Так, Н. К. Трифанова включает в понятие *содержание обучения* сферы, темы и ситуации общения и соответствующие коммуникативные роли, речевые действия, речевой материал, лингвострановедческую информацию, а также различного рода умения (речевые, учебные, интеллектуальные) и языковые понятия [8, с. 15]. Аналогичных взглядов на широкое толкование понятия придерживаются многие исследователи.

На наш взгляд, главное место в структуре содержания следует отвести собственно иноязычной информации в форме текста. При этом понятие *текст* необходимо понимать широко – в известном смысле, в логике семиотики культуры. Подобного взгляда придерживается, например, А. А. Брудный, который определяет текст как «связную, воспроизводимую последовательность знаков или образов, развернутую по стреле времени, отражающую определенное содержание и обладающую смыслом, доступным пониманию» [4, с. 60]. Одна из существенных сторон такого определения в том, что текст понимается не только как последовательность языковых знаков (например, вербальный текст), но и как последовательность образов (соответственно, прецедентная фотография – это тоже текст). Такое понимание позволяет выстраивать единую технологию работы на основе современных технических средств обучения в целях повышения эффективности иноязычной подготовки, прежде всего, за счет уменьшения дисперсии результатов обучения, вызванной отсутствием системного подхода к комплектации содержания.

Вся совокупность используемых текстов (вербальных, визуальных и др.) представляет собой важнейшую составляющую информационной среды, создаваемой в рамках конкретной методической системы обучения.

Таким образом, можно сформулировать первый вывод, который состоит в том, что на современном этапе развития вузовской подготовки степень эффективности иноязычной подготовки может быть существенно повышена за счет разработки локальных методических систем обучения. Важным фактором, определяющим эффективность систем, выступает применение современных технических средств обучения. При этом создаваемая в вузовской иноязычной подготовке информационно-обучающая среда должна удовлетворять личностным запросам обучающихся, по-разному овладевающих иностранным языком.

В свое время Б. В. Беляев описал два основных способа овладения иностранным языком: интуитивно-чувственный и рационально-логический [3, с. 128]. Есть большой соблазн в том, чтобы описать их как «коммуникативный» и «когнитивный» и обозначить таким образом ведущие подходы к обучению. Заметим, что так и поступает М. К. Кабардов, указывая в своем исследовании на объективное наличие двух типов овладения иностранным языком: коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического. Этот вывод сделан автором на основе обширного анализа индивидуально-устойчивых характеристик обучающихся, определяющих успешность процесса [5]. В первом случае знания формируются в большей степени интуитивно (так называемые «имплицитные знания»); во втором случае знания формируются в результате умственных действий сознательно-сопоставительного плана (так называемые «эксплицитные знания»).

Однако не будем забывать, что любая методическая система обучения призвана отвечать потребностям обеих категорий обучающихся. Можно утверждать, что инновационный подход к обучению студентов иностранным языкам (особенно в условиях несовершенного владения) должен предусматривать возможность реализации двух основных способов овладения языком. Ведущая роль при этом остается за коммуникативно-речевым способом овладения и, соответственно, коммуникативным подходом, так как цель обучения – научить общаться на изучаемом иностранном языке. Теоретический базис инновационной методической системы обучения иностранному языку в учреждении высшего образования – это, в первую очередь, идеи коммуникативного подхода (или, шире говоря, идеи коммуникативного обучения иностранным языкам).

Процесс разработки инновационных методических систем обучения иностранному языку в учреждениях высшего образования проходит на постсоветском пространстве сложно ввиду наличия ряда объективных трудностей. Говоря о российской системе образования, Н. Н. Романова связывает эти трудности с наличием противоречий разного уровня. На методологическом уровне они усугубляются тем, что актуальная потребность более четкого управления процессом иноязычной подготовки существует, однако концептуальная база для этого отсутствует. Нормативный уровень противоречий отражается в том, что существует Образовательный стандарт, однако

нет предписаний по поводу того, каким образом следует реализовывать его требования [6, л. 8–10]. Сходные противоречия имеют место и в белорусской подготовке специалистов.

Педагоги Республики Казахстан подчеркивают в своих работах, что «инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы» [2, л. 357].

Таким образом, очевидна актуальность запроса в учреждениях высшего образования на инновационность в иноязычной подготовке, поэтому можно утверждать о необходимости продолжать дальнейший поиск путей разработки инновационных методических систем обучения иностранному языку. Это необходимо в том числе и потому, что, по оценкам российских ученых, по-прежнему сильна инерция традиционного подхода к обучению, в основе которого – практика в чтении и переводе профессионально ориентированных текстов [7, с. 90–92].

Необходимо подчеркнуть, что методическая система обучения может становиться инновационной не потому, что она носит некий принципиально иной характер. В условиях «глобализации методики» этого едва ли можно ожидать. Приведем мнение Р. Ф. Абдеева, высказанное в конце прошлого века в книге «Философия информационной цивилизации». Автор говорит о том, что «там, где старые понятия, старое содержание формируют по-новому, системно, в рамках более широкой теории, всегда получают нечто большее, чем простое повторение старого» [1, с. 5]. Это важная для практики обучения иностранному языку мысль. Любая сколько-нибудь внятно построенная методическая система будет характеризоваться не абсолютной, а лишь относительной новизной.

Инновационная система обучения иностранному языку в учреждениях высшего образования является продуктом творческой переработки и интеграции теоретических положений и практик различных подходов к обучению в контексте деятельности общения. Ее главным достоинством может стать, прежде всего, четко структурированный арсенал воспроизводимых приемов, средств и технологий обучения иностранному языку на разных уровнях подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдеев, Р. Ф.* Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 336 с.

2. *Андреева, О. А.* Коммуникативный принцип обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза / О. А. Андреева, Ж. Г. Шайхызада // European Reseracher. – 2014. – Vol. (41), № 2-2. – P. 354–357.

3. *Беляев, Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1965. – 228 с.

4. *Брудный, А. А*. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 1998. – 332 с.

5. *Кабардов, М. К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход: автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01;19.00.07 / М. К. Кабардов. – М., 2001. – 52 с.

6. *Романова, Н. Н.* Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Н. Романова. – М., 2009. – 467 л.

7. *Сафроненко, О. И.* Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / О. И. Сафроненко. – Ростов н/Д, 2006. – 465 л.

8. *Трифанова, В. Н.* Содержание образования и его отображение в учебно-методических пособиях (на материале учебников немецкого языка) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Трифанова. – М., 2001. – 26 с.

М. В. Пенкина (Москва)

ТЕХНОЛОГИЯ ВЫДЕЛЕНИЯ НОМЕНКЛАТУРЫ УСТНЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Развитие современного языкового образования в высшей школе обусловлено национальными образовательными приоритетами и мировыми тенденциями. Его цель, задачи и содержание претерпели существенные изменения, что, в свою очередь, вызвано переходом на новую межкультурную компетентностную образовательную парадигму [1]. В рамках данной образовательной парадигмы осуществляется профессионально-коммуникативная подготовка студентов-магистрантов, обучающихся по направлению 45.04.02 «Лингвистика», к межкультурной коммуникации в научно-образовательной среде с представителями различных культурно-языковых и научно-исследовательских сообществ. В предлагаемой статье рассматривается в лингводидактических целях международный научный семинар как мероприятие в научно-образовательной среде.

Для уточнения современных требований к профессионально-коммуникативной подготовке студентов-магистрантов языковых специальностей представляется необходимым обратиться к данным, которые были получены в ходе проекта по обновлению ФГОС 3 ++ ВО (нового поколения) по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры) [2], а также к документам международного общеевропейского образовательного проекта “Tuning of Educational Structures in Europe” [3; 4].

Анализ универсальных и общепрофессиональных компетенций [2, с. 8], общих и предметно-специфических компетенций [3, p. 32–36] показывает, что в рамках профессионально-коммуникативной подготовки студентов магистратуры на языковых факультетах за основу берется их подготовка к межкультурной коммуникации на иностранном языке в научно-образовательной среде. Однако выделенные в данных документах компетенции не детализированы в соответствии с профилем и направлением подготовки

обучающихся и не ранжированы на макро- и микроумения, поэтому они не могут выступать в качестве объектов обучения и/или контроля уровня подготовки магистрантов к эффективному участию в профессиональной межкультурной коммуникации.

Перед тем как обратиться непосредственно к обозначенному предмету рассмотрения, необходимо остановиться на терминологическом содержании такого понятия, как «межкультурная коммуникация в научно-образовательной среде». Основываясь на теоретических положениях исследовательских работ, посвященных межкультурному общению и межкультурной коммуникации [5; 6; 7; 8; 9; 10], межкультурную коммуникацию в научно-образовательной среде стоит понимать как «профессиональное коммуникативное взаимодействие, которое может осуществляться между всеми членами научно-исследовательского сообщества, представителями разных культурных сообществ и социальных субкультур, с целью обсуждения тем, которые представляют для них особый научный интерес, а также с целью обмена профессиональным опытом и налаживания профессиональных контактов, используя при этом иностранный язык» [11, с. 422].

Для эффективного участия в международном научном семинаре у студентов-лингвистов должны быть сформированы необходимые устные межкультурные макро- и микроумения, которые могут иметь как лингвистическую направленность (т.е. быть монологическими, диалогическими и/или полилогическими), так и экстралингвистическую.

С целью выделения номенклатуры устных межкультурных умений использовались положения социокультурного подхода к лингводидактическому описанию профессионально-научных коммуникативных событий межкультурной коммуникации. Для осуществления этого необходимо учитывать структуру данных событий, социокультурные роли их участников и взаимоотношения между ними, ситуации и тематику межкультурного взаимодействия в научно-образовательной среде, а также профессионально-коммуникативные задачи, которые должны быть решены участниками в ходе данного общения [12, с. 34].

Что касается процесса осуществления международных научных семинаров, то его можно разделить на несколько этапов, а именно:

- начало научного семинара (приветствие организаторами участников международного научного мероприятия);
- выступление организаторов научного семинара;
- межкультурная профессиональная беседа в перерывах между выступлениями;
- групповая работа участников научного семинара (в формате научной дискуссии);
- завершение научного семинара (вручение сертификатов, благодарственная речь организаторов и участников международного научного мероприятия).

Особый интерес представляет собой второй этап, а именно та его часть, когда участники международного научного семинара могут задать интересующие их вопросы по результатам прослушивания того или иного научного выступления организаторов семинара. Для этого им необходимо владеть

определенным перечнем устных межкультурных макро- и микроумений, взаимосвязанных между собой и ранжированных по общеевропейским уровням коммуникативного владения иностранным языком [13] (таблица).

Номенклатура устных межкультурных умений формулировать вопрос/вопросы докладчику на международном научном семинаре

Умения коммуникативно приемлемо задавать вопрос/вопросы докладчику согласно тематике его научного выступления	
1	• умение вежливо соглашаться или не соглашаться с точкой зрения выступающего, аргументируя свою научную позицию
2	• умение адекватно использовать социокультурные формулы обращения к выступающему • умение выделить достоинства научной презентации • умение вежливо задать выступающему уточняющие вопросы согласно тематике его научной презентации • умение вежливо задать такой вопрос, который не казался бы участникам международного научного семинара средством демонстрации своей компетентности в той или иной области научного знания
3	• умение поблагодарить докладчика за его научное выступление • умение демонстрировать уважение к системе ценностей иноязычной культуры докладчика • умение уточнить детали услышанной информации

Можно констатировать, что представленная выше номенклатура устных межкультурных умений, выделенная в результате лингводидактического описания международного научного семинара как профессионально-научного мероприятия, является предпосылкой для проектирования целостной системы обучения магистрантов межкультурной коммуникации в научно-образовательной среде с представителями различных культурно-языковых и научно-исследовательских сообществ и системы контроля уровня их профессионально-коммуникативной подготовки к эффективному участию в данном виде общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Петрикова, А.* Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. – М. : Рус. яз. Курсы. – 2015. – 367 с.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 2017 г. «Об утверждении проекта Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/450402_M_3plus_10052017.pdf. – Дата доступа: 24.10.2017.

3. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Foreign Languages / ed. by I. Dyukarev, A. Altuna, E. Karavaeva. – Bilbao : Univ. of Deusto, 2013. – 67 p.

4. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Interpreting and Translation / ed. by I. Dyukarev, A. Altuna, E. Karavaeva. – Bilbao : Univ. of Deusto, 2013. – 71 p.

5. *Сафонова, В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки. – 1996. – 238 с.

6. *Сафонова, В. В.* Коммуникативные барьеры в кросс-культурной академической коммуникации как лингводидактическая проблема / В. В. Сафонова // Академическая мобильность студентов: качество программ, социокультурная адаптация, влияние на профессиональный и личностный рост студента. – М. : МГПУ: Канцлер Москва. – 2017. – С. 149–156.

7. *Safonova, V.* Developing Russian PhD Students' Academic Culture in EAP Courses for International Communication and Co-operation / V. Safonova // European Journal of Interdisciplinary Studies. – 2018. – Vol. 4. – No. 2a. – P. 103-114.

8. *Стернин, И. А.* Коммуникативное поведение. Вып. 32. Академическое общение / И. А. Стернин, М. А. Стернина, Х. Эккерт. – Воронеж : Истоки. – 2009. – 200 с.

9. *Хутыз, И. П.* Академический дискурс: культурно-специфическая система конструирования и трансляции знаний / И. П. Хутыз. – М. : Флинта : Наука. – 2015. – 176 с.

10. *Hyland, K.* Academic Discourse: English in a Global Context / K. Hyland. – London : Continuum, 2009. – 256 p.

11. *Пенкина, М. В.* Межкультурные коммуникативные умения неформального академического взаимодействия как объект контроля / М. В. Пенкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – Т. 2. – № 5 (83). – С. 421–426.

12. *Сафонова, В. В.* Философская бинарная оппозиция диалог культур – не-диалог культур в лингводидактическом рассмотрении / В. В. Сафонова // Преподаватель XXI века.– М. : Моск. пед. гос. ун-т. – 2018. – С. 20 – 39.

13. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2001. – 210 p.

И. В. Пинюта (Барановичи)

О ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ И КОЛЛАБОРАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

В последние годы сотрудничество становится неотъемлемой частью работы в перевернутом классе, в котором прочные коммуникативные навыки способствуют взаимодействию членов команды, а коллаборативные умения помогают реализации задач учебной коммуникации. Общение рассматривается в контексте его трех способов: межличностного двустороннего взаимодействия; интерпретационного, предполагающего способность обучаю-

щихся понимать и объяснять письменный аудиотекст; или презентационного, т.е. способности представлять информацию в письменной или устной форме [1]. Коммуникация достигается с помощью интерактивных, интерпретационных и собственно коммуникативных умений, развитие которых на занятиях по иностранному языку происходит посредством моделирования ситуаций, представляющих собой «интегративные и динамические модели социальных, статусных, позиционных и нравственных взаимоотношений участников разговора» [2, с. 23].

В свою очередь, цель сотрудничества заключается в порождении в ходе дискуссий новых идей [3]. Работая вместе, студенты выходят на новый виток понимания какого-то явления или события, бросая вызов другим мнениям и отстаивая свои собственные точки зрения. Особенностями сотрудничества выступают синтез информации, т.е. создание нового продукта на основе сочетания различных точек зрения и предложений, а также более или менее равный вклад каждого члена команды [4]. Считается, что сотрудничество в групповых проектах, по сравнению с индивидуальной работой, приводит к более значимым психологическим связям его участников [5]. Таким образом, умения сотрудничества являются как когнитивными, так и социальными. Когнитивными, так как включают в себя формирование новых знаний, в то время как социальные умения подразумевают вовлеченность студентов, понимание перспективы и социальное регулирование [6].

Выделенные характеристики коммуникативных и коллаборативных умений служат основанием для определения основных критериев коммуникативной деятельности студентов, которая осуществляется в сотрудничестве: а) результат общения, направленного на решение учебной задачи, активно обсуждается командой; б) предлагаемая ситуация должна быть реальной, понятной и принятой всеми членами команды; в) для выполнения коммуникативной задачи сотрудничество осуществляется наряду с самостоятельной индивидуальной работой студентов; г) правила вежливости регулируют ход обсуждения содержания и формы коллаборативного продукта. Данные критерии стали основой для проектирования и организации дифференцированных заданий для студентов университетов, будущих преподавателей иностранных языков, по теме «Публичная речь: Вступительная часть».

Для организации разработанных заданий использовался дифференцированный подход, согласно которому учитываются коммуникативные и учебные потребности студентов как собеседников и будущих преподавателей иностранных языков. Коммуникативные потребности заключаются в необходимости овладения навыками начать публичную речь и оценить чью-либо устную презентацию. Учебные потребности студентов состоят в усвоении критериев достижения убедительности речи: logos (логика изложения материала), pathos (эмоциональная привлекательность) и ethos (обеспечение доверия к оратору); а также в анализе публичных выступлений и разработке рекомендаций обучающимся.

Приведем пример задания: Посмотреть видеозапись публичной речи студента. Проанализировать в группах вступление (критерии: logos, pathos, ethos), в ходе его обсуждения выявить использованные приемы привлечения внимания слушателей и на основе анализа написать памятку для коммуникативного развития студента-докладчика.

Цель: развитие коммуникативных и коллаборативных умений студентов.

Учебный материал: видеозаписи публичных выступлений студентов (два образца для двух команд учебной группы, длительность каждой записи 2–3 минуты).

Дифференциация содержательного компонента обучения начинается с выбора видеоматериала, который проводится по согласованию со студентами-докладчиками. Рекомендуется начинать анализ лучших публичных выступлений по наиболее интересным темам. Видеофрагменты предъявляются с учетом стиля учения студентов и/или их учебных потребностей: а) без скрипта; б) со скриптом; в) с наводящими вопросами учителя или г) без визуального ряда.

Процесс дифференцированного обучения предполагает формирование команды. Критериями ее создания могут выступать: а) предпочтения студентов, обусловленные высокой степенью их доверия друг к другу; б) случайный выбор для обеспечения новизны речевых партнеров (так, как происходит в реальных жизненных ситуациях); в) определенные навыки студентов. Роли студентов могут быть как реальными, так и воображаемыми. Для выполнения рассматриваемого задания мы предлагаем 4–5 ролей: докладчик (студент, чья публичная речь предлагается для изучения), исследователь (студент, который способен самостоятельно проанализировать материал и организовать его групповое обсуждение), оптимист / пессимист (студенты, которые готовы дать отдельные оценочные суждения и аргументы относительно публичной речи при проведении мозгового штурма) и технолог (человек, который может предложить технологию и использовать ее для обработки и представления конечного продукта).

К каждой роли есть свои специфические задачи:

1) докладчик – во время просмотра видео критически оценить свое речевое и неречевое поведение; провести самоанализ с учетом предложенных критериев; участвовать в дискуссии об использованных приемах убеждения во вступительной части публичной речи; выражать свою точку зрения и делать заметки во время обсуждения; выделить наиболее ценные рекомендации;

2) исследователь – проанализировать видеозапись и сопоставить использованные приемы убеждения аудитории; руководить дискуссией; приводить аргументы за/против высказанных мнений; способствовать достижению компромисса и созданию памятки для совершенствования коммуникативных умений студента-докладчика;

3/4) оптимист/пессимист – во время просмотра видео делать заметки о сильных сторонах/недостатках вступительной части публичной речи; вносить предложения для усиления воздействия на слушателей; выражать отношение к другим мнениям и аргументировать свою точку зрения;

5) технолог – делать скриншоты видеоряда для иллюстрации невербальных аспектов презентации и комментировать их; участвовать в командном обсуждении видеоматериала; предложить формат памятки для докладчика и подготовить ее с использованием информационных технологий.

Конечный дифференцированный продукт сотрудничества членов команды заключается в разработке персонифицированных рекомендаций студенту-докладчику с целью его дальнейшего коммуникативного развития. Предполагается, что в памятке выделяются наиболее эффективные использованные приемы воздействия на слушателей, например, формы обращения, аспекты невербального поведения, обоснованность выбранной стратегии убеждения, конкретные фразы. Кроме того, разрабатываемая памятка должна содержать конкретные практические рекомендации, в частности: обеспечить достоверность фактов (с указанием допущенных ошибок); переструктурировать сообщение в соответствии с принципом «от простого к сложному»; совершенствовать языковое оформление высказывания (отбор лексики, грамматических структур и интонационных моделей) и неречевое поведение. Очевидно, что содержание подготовленных рекомендаций должно быть принято докладчиком, поэтому конечный продукт подлежит групповому обсуждению. Последующая саморефлексия предполагает ответы студента-докладчика на ряд вопросов: *Вам понятен выбранный формат памятки?; Насколько Вы согласны с выделенными достоинствами Вашей презентации / предложенными рекомендациями? Почему?*.

Представленные выше задания были апробированы в учреждении образования «Барановичский государственный университет» в апреле 2019 года в рамках учебной дисциплины «Основы межкультурной коммуникации» (13 испытуемых). Опрос участников пробного обучения, проведенный с использованием интерактивных возможностей образовательной платформы Эдмодо, подтвердил целесообразность дифференцированного развития коммуникативных и коллаборативных умений с учетом коммуникативных и учебных потребностей студентов. Таким образом, дифференциация, которая осуществлялась по содержанию, процессу и конечному продукту учебной деятельности (Томлинсон), обеспечила положительные отзывы о деятельности (100 % респондентов), что дает основание для более широкого внедрения дифференцированного обучения в практику профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. 21st century skills map [Electronic resource]. – Mode of delivery : http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_english_map.pdf. – Date of delivery: 21.05.2019.

2. *Пассов, Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование: Готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск, Лексис : 2003. – 184 с.

3. *Henri, F.* Computer conferencing and content analysis / F. Henri // Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers / A. Kaye (ed.). – Berlin : Springer-Verl., 1992. – P.117–136.

4. *Ingram, A. L.* Methods for analyzing collaboration in online communications / A. L. Ingram, L. G. Hathorn // Online collaborative learning: Theory and practice / T. S. Roberts (ed.). – Hershey, PA : Information Science Publishing, 2004. – P. 215–241.

5. *Smith, B. L.* What is collaborative learning? / B. L. Smith, J. T. MacGregor // Collaborative learning: A sourcebook for higher education / A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto (eds.). – Univ. Park, PA : Pennsylvania State University, National Center on postsecondary teaching, learning, and assessment publishing, 1992. — 175 p.

6. What we know about collaboration [Electronic resource] / J. A. Plucker, R. N. E. C. Kennedy, A. Dilley. – Mode of delivery : http://www.p21.org/storage / documents/docs/Research/P21_4Cs_Research_Brief_Series_-_Collaboration.pdf. – Mode of delivery: 21.05.2019.

А. П. Пониматко (Минск)

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Новые реалии XXI века, процессы интернационализации всех сторон жизни, особенности информационного общества выдвигают особые требования к овладению иностранными языками. Центростремительные и центробежные силы культурного развития, действующие в наше время, определяют специфику культурной самоидентификации личности, осознание уникальности и ценности своих национальных традиций в сочетании с осознанием общечеловеческих ценностей, толерантным отношением к проявлениям иной культуры и стремлением к взаимопониманию между людьми разных сообществ. Современная школа должна осознать свою обязанность с самого раннего возраста приобщить к этим идеям наших детей, растущих в условиях полиязычного и поликультурного мира. Иностранный язык как учебный предмет дает для этого богатейшие возможности, поскольку деятельностный характер соответствует природе младшего школьника, воспринимающего мир целостно, эмоционально и активно, однако это не всегда используются в полном объеме.

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 [1]. Соответственно, личностные результаты должны отражать особенности развития личности учащегося; метапредметные – его готовность к познаватель-

ной деятельности, освоение универсальных учебных действий и межпредметных понятий; а предметные традиционно нацелены на овладение начальными представлениями о языке как о средстве общения, о стране изучаемого языка, о принятых правилах культуры речевого поведения и общения, на овладение начальными языковыми нормами и видами иноязычной речевой деятельности, а также умениями контролировать свои речевые действия.

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

Задания для начальной школы часто имеют коммуникативную направленность и включены в учебные ситуации, близкие к реальным ситуациям общения младших школьников. При отборе тематики учебного материала в целом учитываются интересы детей младшего школьного возраста и межпредметные связи начальной школы. Вместе с тем в УМК и на занятиях учащиеся часто выполняют чисто языковые упражнения, в обучении говорению акцент делается на репродукцию. Методика работы с текстами носит схематичный и упрощенный характер, так как упор делается на контроль общего или детального понимания. Вместе с тем, как известно, «смысловое чтение» предполагает способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на их основе, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, активного участия в жизни общества. Только в этом случае можно говорить о понимании текста, о возможности использования человеком его содержания в разных ситуациях деятельности и общения.

Полагаем, что подобная практика складывается и с другими учебными предметами. Видимо, этим обусловлено появление в 2018 г. отраслевой научно-технической программы «Воспитание через обучение», основной целью которой явилась разработка научно-методического обеспечения формирования у учащихся I ступени общего среднего образования личностных и метапредметных компетенций по учебным предметам в учебной и внеучебной деятельности (онтологический, психологический, профилактический аспекты).

Попытка членов временного научного коллектива разработать подобное обеспечение по иностранному языку побудило их еще раз проанализировать современные подходы к обучению иностранным языкам и, в частности, обратить внимание на технологию коммуникативных заданий, а также контекстное или ситуативно-контекстное обучение.

Технология коммуникативных заданий, являясь естественным развитием коммуникативного метода, представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых учителем. При этом учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой

учащихся или с учителем, пытаясь найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи [2]. Данная технолгия ориентирована на учащихся, обеспечивает более коммуникативно значимое общение, позволяет обучающимся чаще использовать весь языковой и речевой материал, которым они владеют, способствует развитию экстралингвистических умений и повышению мотивации за счет участия в знакомых, типичных ситуациях общения.

В то же же время учебные программы включают набор коммуникативных заданий и не предполагают отбор и организацию подлежащего усвоению языкового материала. К тому же он мало эффективен на начальном этапе овладения языком, когда речевой опыт учащихся в изучаемом языке ограничен и необходимо интенсивное введение нового материала.

Другим интересным направлением в современной методике обучения, и иностранному языку в том числе, является контекстное обучение, в целом опирающееся на теорию деятельности, в соответствии с которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. Контекстное обучение относят к образовательным технологиям, главная задача которых состоит в оптимизации преподавания и обучения с опорой на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. Психолого-педагогические основы контекстного обучения разработаны российским психологом А. А. Вербицким и его последователями. Контекст, по определению А. А. Вербицкого, «это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации, как целому, так и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [3]. Таким образом, контекстное обучение – это обучение, в котором осуществляется преобразование учебно-познавательной деятельности в социально-практическую. Ценность для осуществления качественного образовательного процесса имеет не усвоение дидактической единицы как таковой, а умение учащегося применить полученное знание на практике, выступая в той или иной роли. В обучении иностранному языку контекстное обучение рассматривается прежде всего в профильном и профессионально-ориентированном обучении, так как главной функцией данной технологии представляется создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную путем моделирования образовательной среды, максимально приближенной по форме и содержанию к профессиональной, а также социальное развитие личности.

Полагаем, что при обучении младших школьников иностранным языкам положения данного подхода также весьма актуальны. В частности, для введения лексических единиц, грамматических форм или речевых образцов следует находить такие ситуации общения, ситуационные контексты, которые

наглядно демонстрируют функции данного языкового и речевого материала, обеспечивают понимание его значения и показывают реальное употребление в речи. При минимуме освоенных младшими школьниками языковых средств даже условно-речевые задания могут включать коммуникативные задачи, которые варьируются применительно к одному и тому же языковому материалу с тем, чтобы обеспечить некоторую новизну при многократном его повторении. Далее должен происходить переход от коммуникативной задачи, реализуемой по заданному образцу, шаблону, к коммуникативной проблеме, в процессе решения которой учащийся опирается на имеющиеся у него знания и опыт. Учебные материалы и система заданий при этом должны быть организованы таким образом, чтобы обеспечить создание различных ситуаций общения, интерактивные формы взаимодействия учащихся между собой, а также речевое партнерство учителя и учащихся в благоприятном психологи-ческом климате.

Все это позволит включить иноязычную речевую деятельность в другие виды деятельности, свойственные ребенку данного возраста (игровую, познавательную, художественную, эстетическую и т.п.), даст возможность осуществлять разнообразные связи с предметами, изучаемыми в начальной школе, и формировать общеучебные умения и навыки, которые межпредметны по своему характеру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт начального образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа : https://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступа : 11.11.2019.

2. *Murphy, J.* Task-based learning: The interaction between tasks and learners / J. Murphy // ELT Journal. – 2003. – 57(4). – P.352–360.

3. *Вербицкий, А. А*. Личностный и компетентностный подходы к образованию: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

В. Ф. Сатинова, А. И. Шведак (Брест)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВЕРБАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Творческая самореализация личности – сложное многоаспектное явление, которое служит объектом изучения различных наук: философии, психологии, педагогики и др. В философском аспекте самореализация личности представляет собой индивидуальный процесс практического воплощения сущностных сил личности в практической деятельности, что связывается с совершенствованием духа и тела (Платон), с изменением и способом разумно сформировать и умело проявить себя (Ф. Бэкон). В психологическом аспекте самореализация рассматривается как элемент мотивационно-потребностной сферы, относящейся к высшим потребностям человека (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт); как

основа деятельности и ее объективный и субъективный результат (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн и др.); как целостный непрерывный и динамический процесс развития и совершенствования личности.

По утверждению В. И. Андреева, творческая самореализация – это один из элементов творческого саморазвития личности, процесс осуществления творческих замыслов для достижения намеченных целей, позволяющих личности максимально реализовать свой творческий потенциал [1]. Необходимо отметить, что обучающийся может раскрыться и проявить себя только в системе общественных связей и отношений в процессе присвоения продуктов общественного опыта. Самореализация учащегося будет более плодотворна во взаимосвязи с образовательной средой, в атмосфере постоянного духовного поиска своих маленьких открытий в современной деятельности и межличностных отношениях.

Исходя из вышеизложенного, под самореализацией можно понимать стремление обучающегося к самопознанию, самопроявлению, к самореализации собственного потенциала в творческой деятельности, в создаваемых значимых отношениях с другими. Если рассматривать творчество с точки зрения продукта, который был создан в результате творческой деятельности, можно утверждать, что через этот продукт происходит *творческая самореализация* личности.

Под творческой самореализацией мы понимаем воплощение собственных творческих идей, задумок, продуктов творческой мыследеятельности в собственную деятельность личности, в результате которой создается творческий продукт, достигаются задуманные личностью цели, что приводит к удовлетворению человеческой потребности в самореализации. В контексте творческой самореализации понятие *вербальное творчество* следует рассматривать как удовлетворение потребности личности в общении, в выражении собственных мыслей творческим путем. Следовательно, можно утверждать, что процессом и результатом вербального творчества учащихся на уроке иностранного языка будет *вербально-творческая самореализация.*

Из этого следует, что в контексте урока иностранного языка у учащихся необходимо развивать именно вербальную креативность. Целью данного развития станет личность, способная спонтанно и оригинально отвечать на вопросы собеседника, поддерживать общение и дополнять его, т.е. личность, способная выражать поток мыслей на иностранном языке так же, как и на родном.

Однако обеспечение условий для вербально-творческой самореализации учащихся на уроках иностранного языка соприкасается со следующими проблемами:

- как определить уровень вербальной креативности учащихся для дальнейшего проектирования эффективной среды вербально-творческой самореализации?

- как создать или что должна включать в себя благоприятная среда для вербально-творческой самореализации учащихся на уроках иностранного языка?

Мы предполагаем, что определение уровня вербально-творческой самореализации учащихся должно быть комплексным, так как само это понятие включает в себя *вербальность*, *творчество* и *самореализацию*. Следовательно, для того, чтобы определить, насколько учащиеся способны к вербально-творческой самореализации, необходимо исследовать

1) уровень развития общего творчества учащихся;

2) уровень реализации способностей учащихся на уроках иностранного языка в общении (определение того, насколько учащиеся реализуют свои мысли в общении на уроках иностранного языка);

3) уровень вербальной креативности учащихся в иностранном языке (насколько учащиеся способны нестандартно спонтанно и оригинально отвечать на вопросы собеседника, поддерживать общение и дополнять его на иностранном языке).

Что касается содержательных компонентов творческой самореализации, то, исходя из собственного опыта и анализа педагогических работ авторов (Н. А. Алексеев, Л. Г. Гимпель, Н. А. Колесникова, А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский, А. В. Хуторской и др.), мы можем констатировать, что творческая самореализация состоится при наличии следующих компонентов: внутренней и внешней мотивации, творческой активности, творческих способностей, творческого потенциала, творческой самоорганизации и др.

Понятие *самореализация* можно также представить как умения учащихся анализировать ситуацию, ставить задачу, планировать и прогнозировать возможные результаты и последствия собственных действий, осуществлять самоконтроль и оценку эффективности решений и продуктов деятельности [2]. Творческая самореализация обучающихся может быть раскрыта через познавательную активность и самостоятельность, мотивацию к творческой деятельности, творческое мышление и творческую активность и др.

Таким образом, развитие вербальной креативности, стимуляции и достижения цели личностной активности и результативности творческой деятельности мы относим к компонентам, составляющим среду вербально-творческой самореализации [3; 4; 5]. Рассмотрим компоненты вербально-творческой самореализации более подробно.

Мотивационный компонент включает психологическую настроенность обучающихся в атмосфере организационной сферы деятельности, что пробуждает внутреннюю потребность к общению, определению и изложению своего видения проблемных вопросов, решаемых в процессе мыслительного творчества, что позволяет ощутить радость творчества и готовности принять непосредственное участие в общении. *Ценностный компонент* проявляется в способности учащихся развивать социокультурную и лингвистическую компетентность в процессе обсуждения проблемных, может быть, спорных вопросов и задач. *Эмотивный компонент* способствует снятию у учащихся

внутренних и внешних барьеров в процессе общения, появлению радости от ощущения поддержки и понимания друзей, появлению возможности выбора лексикограмматических единиц, упражнений и употребления в собственной речи слов и выражений эмоционального характера, что, в свою очередь, демонстрирует развитие творческих способностей обучающихся.

Отметим, что основным механизмом для создания среды вербально-творческой самореализации учащихся является проблемное обучение во всех его проявлениях. *Компонент проблемности* подразумевает применение проблемного обучения, включающего учебные задачи, реализацию способностей, аспектов самообучения и самовоспитания; самостоятельное решение и постановку проблемных задач, то есть всего того, что способствует вербально-творческой самореализации. Важно, чтобы задаваемое проблемное поле было основано на решении лингвистических (вербальных) творческих задач (использовании головоломок, ребусов, творческих переводов, загадок, пословиц, поговорок и др.).

Таким образом, в самом широком значении образовательная среда – это определенные условия, целенаправленно созданные для обучения и воспитания обучающихся. Среда творческой самореализации – это сознательно созданные условия образовательного процесса, основанные на самовоспитании и самообучении, направленные на самореализацию творческих способностей учащихся. Среда вербально-творческой самореализации учащихся понимается нами как сознательно созданные условия образовательного процесса, основанные на самовоспитании и самообучении учащихся и направленные на удовлетворение потребности личности в общении путем выражения собственных мыслей творческим способом. Компонентами среды вербально-творческой самореализации учащихся на занятии иностранного языка являются: мотивационный, ценностный, эмотивный и компонент проблемности. К основному механизму создания среды вербально-творческой самореализации обучающихся относится технология проблемного обучения, которая должна базироваться на использовании аутентичных и информационных материалов в самостоятельной работе учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. И.* Интенсификация творческой деятельности студентов / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 175 с.

2. *Шелкунова, О. В.* Творческая самореализация студентов в учебном процессе: дис… . канд. пед. наук. 13.00.01 / О. В. Шелкунова. – Иркутск : ИГУ, 2005. – Л. 23.

3. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

4. *Коростылева, Л. А.* Психология самореализация личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.

5. *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.

6. *Шведак, А. И.* Аутентичные материалы как средство создания среды творческой самореализации учащихся 5-х классов на уроках английского языка : дис… . магистр. образ. : 1-21 81 01 Инновации в обучении иностранным языкам / А. И. Шведак ; науч. рук. В. Ф. Сатинова // Брест: БрГУ имени А. С. Пушкина.

В. В. Сафонова (Москва)

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА

С начала XXI в. социокультурный контекст бытия современного человека существенно изменяется почти каждое новое десятилетие, причем не всегда во благо человеку и культурным сообществам, поскольку: во-первых, в этом новом тысячелетии человечество все еще находится в состоянии цивилизационного сдвига [3] со всеми вытекающими из этого трудностями «жизни в осыпающемся мире» [1]; во-вторых, усиливаются геополитические и, соответственно, культурные, кросс-культурные и плюрикультурные противостояния в нем, ведущие к незаметному расширению зон информационных войн и их участников с неоправданным антигуманным поглощением и использованием человеческого интеллектуального капитала; в-третьих, переплетение в сознании индивида виртуального и невиртуального мира, интенсивное эксплуатирование манипулятивных технологий усиливает возможности последовательного и интенсивного управления сознанием и действиями человека и группы людей, а также культурными сообществами в целом; в-четвертых, пока ситуация такова, что стремления и новейшие возможности глобальной технологизации почти всех сторон жизнедеятельности современного человека существенно доминируют над стремлениями и возможностями поликультурной гуманизации общества и его членов. И наконец, в пятых, конформизм, навязывание ценностей общества потребления, расширяющаяся социальная мимикрия, разрастание информационно искаженного коммуникационного пространства и агрессии в нем – все это знаки неготовности людей, получивших образование в XX веке, к решению современных глобальных проблем поступательного развития человеческой цивилизации и необходимости переосмысления особенно высшего образования на всех уровнях, в том числе и языкового образования, а также постулатов дидактики высшей школы, в частности, постулатов языкового образования средствами всех соизучаемых языков (государственный, родной/неродной, иностранные языки) и языков педагогического взаимодействия.

В центре внимания предлагаемой статьи находятся вопросы переосмысления целевого назначения и содержания вузовского коммуникативного образования средствами со-изучаемых языков, призванного обеспечить

преемственность между разными его уровнями (бакалавриатом, магистратурой и аспирантурой) в овладении студентами социокультурными ролями (начиная с овладения социокультурными ролями кросс-культурного медиатора на бакалавриате, плюрикультурного медиатора [11;12] в магистратуре и аспирантуре, и субъекта диалога культур и цивилизаций в аспирантуре). Соответственно, по своей культурной составляющей оно должно быть не монокультурным в данном сегменте образования, а развиваться от бикультурного к плюрикультурному варианту [12], без последнего сомнительно, чтобы вуз подготовил кадры, способные полноценно и эффективно участвовать в международном академическом сотрудничестве, с учетом развития идей «Открытого образования. Открытой науки и Открытых инноваций» в современном мире [1; 10].

В дидактическом плане, при разработке моделей коммуникативного образования средствами всех со-изучаемых языков и с опорой на междисциплинарное содружество, в настоящее время берется во внимание наличие у него таких характеристик, как: а) *стандартизированность* с ориентацией на получение студентом коммуникативной квалификации культурного медиатора [11]; б) *многоуровневость и разноуровневость*, обеспечивающие динамику развития студента как участника межкультурной коммуникации в обиходно-бытовой, повседневно-административной, деловой, академической (включая научно-исследовательскую) сферах; в) *образовательный билингвизм/трилингвизм* с перспективой на *готовность к многоязычию*; г) *кросс-культурность/поликультурность/плюрикультурность,* предполагающие активное использование культуроведчески-ориентированных методических подходов*;* г) *сбалансированность между формами невиртуального и виртуального педагогического общения*; д) *дидактическая направленность на создание проблемно-ориентированной образовательной среды*.

С целью создания целостной модели коммуникативного образования средствами со-изучаемых языков и возникла необходимость переосмысления ряда компонентов содержания обучения языкам. Уже в 2001г. в общеевропейских рамочных рекомендациях по изучению и преподаванию языков и оцениванию уровня коммуникативного владения ими [5] обращалось внимание на необходимость перехода от общеизвестных видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письменная речь) к коммуникационным видам деятельности (рецепция, продукция, интеракция и медиация). Термин *коммуникационная деятельность* в понятийном плане значительно шире, чем термин *речевая деятельность* (РД), поскольку последний концентрирует внимание преимущественно на овладении обучающимися *вербальными* средствами осуществления разных видов РД, в то время как термин *вид коммуникационной деятельности* уже ориентирует на необходимость обучения как вербальным, так и *невербальным* средствам общения на иностранном языке (ИЯ). Итак, виды коммуникационной деятельности (“modes of communication: reception, production, interaction & mediation”) составляют современное концептуальное ядро общеевропейской языковой методологии

[5; 6], и именно в этих терминах осуществляется решение общетеоретических и прикладных задач многоуровневого коммуникативного образования, билингвального и плюрикультурного по своей сути, и оценивание его качества [6] в общеевропейской языковой педагогике. Однако это как-то осталось сравнительно незамеченным в российском, да и в других национальных педагогических сообществах.

Между тем анализ как отечественной, так и зарубежной учебной литературы по теории и методике обучения иностранным языкам, изданной и переизданной в период 2015 – 2018 гг. в Британии, Болгарии, Польше, Сербии, России, показывает, что она все еще конструируется с ориентацией на традиционные виды РД, что находит отражение, например, в России в содержании и структуре вузовских рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык», в определении задач и в структурировании содержания иноязычного педагогического общения на занятиях по ИЯ в высшей школе. Почему? В силу консерватизма любого педагогического сообщества как такового, или в силу профессиональной неготовности к таким методологическим и методическим изменениям в системе вузовского языкового образования, или неприятия самой идеи обучения иностранным языкам с ориентацией именно на рассматриваемые виды коммуникационной деятельности человека.

Анализ результатов анкетирования, с одной стороны, 50 преподавателей английского и немецкого языков в МГУ им. М. В. Ломоносова и МГИМО, с другой стороны – 27 преподавателей НГПУ имени К. Минина по обсуждаемым возможным изменениям в вузовском языковом образовании показал следующее.

1. Среди общеевропейских ключевых документов по методологии языкового образования преподаватели высшей школы, в основном, опираются на материалы коллективного труда европейцев «Common European Framework of Reference: learning, teaching, assessment» [5] (около 70 % респондентов)**;** очень незначительное количество респондентов (только 9 %) пока используют в своей профессиональной деятельности материалы сравнительно новой общеевропейской публикации «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors» [6]; не говоря о том, что пока респонденты не нашли необходимым осмыслить профессиональную значимость ряда общеевропейских публикаций, которые раскрывают подходы к созданию дескрипторов для оценивания надпредметных компетенций, сопряженных с концептом «демократическая культура», и предлагают многоуровневые шкалы для оценивания этих компетенций [7; 8; 9].

2. При этом около 40 % вузовских респондентов используют в своей профессиональной деятельности в большинстве случаев те общеевропейские иллюстративные шкалы 2001 года, которые предназначены для оценивания умений студентов преимущественно в четырех видах речевой деятельности, причем эти шкалы не всегда методически дорабатываются в соответствии

с направленностью и профилем вузовской подготовки обучающихся. А за рамками профессиональной методической работы вузовских преподавателей с общеевропейскими рамочными рекомендациями [5; 6] остаются проникновение в концептуальные основы общеевропейской методологии языковой педагогики и определение диапазона прикладной целесообразности общеевропейских постулатов для обеспечения необходимого взаимодействия международных и национальных компонентов в моделировании языкового образования в вузе.

3. По результатам анкетирования и интервьюирования вузовских респондентов только 10 % из них готовы полностью поддержать методический переход к обучению коммуникационным видам деятельности средствами ИЯ. Вместе с тем 85 % респондентов частично поддержали рассматриваемое общеевропейское предложение, оговорив при этом необходимые условия для этого: а) обеспечение учебно-методической и методической отечественной литературой для осуществления перехода на обучение коммуникационным видам деятельности; б) создание учебной литературы по ИЯ, ориентированной на обучение каждому из видов коммуникационной деятельности в единстве вербального и невербального компонентов; в) обеспечение возможности повышения квалификации по общеевропейской методологии и методике коммуникативного и плюрикультурного образования и путях ее реализации в вузе; г) создание билингвальных/трилингвальных глоссариев общеевропейских методических терминов и достижение методического консенсуса при интерпретации на русском языке сути таких общеевропейских терминов, как *mode of communication, mediation, production, interaction* (кстати, использование последних двух в русском языке может приводить к терминологическим понятийным сбоям, поскольку ввод говорения и письменной речи как в «продукцию», так и «интеракцию» поневоле приводит к терминологическому конфликту в русской терминологической системе со словосочетанием *продуктивные виды РД*; д) создание межвузовской сети по обмену инновационным опытом по обучению различным видам медиации на разных уровнях языкового образования и в его разных сегментах.

Следует заметить, что современные российские работы в области общей теории коммуникации [4] также заставляют задуматься о желательности перехода от обучения видам РД к коммуникационным видам деятельности в теории и практике коммуникативного образования, по крайней мере, в высшей школе. Однако для этого необходимо научно-методическое межвузовское содружество для достижения методического консенсуса по разработке качественно иной модели коммуникативного образования средствами соизучаемых языков, учитывающей социокультурные реалии бытия индивида в глокализированном мире в XXI веке, принципов конструирования ее учебно-методического обеспечения в контексте плюрилингвального демократического образования и пилотирования методических продуктов, способствующих овладению студентами коммуникационными видами деятельности на иностранном языке для международного сотрудничества и кооперации в образовательном пространстве высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жизнь в осыпающемся мире / О. Н. Барабанов [и др.] // Доклад Международного дискуссионного клуба «Валдай» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.valdaiclub.com/files/22596/ . – Дата доступа: 9.11.19. – 28 с.

2. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования / отв. ред. Е. В. Караваева. – М. : Геоинфо, 2018. – 240 с.

3. *Катуржевская, Т. Ю* Цивилизационный сдвиг: переход на рубеже XXI века от техноцентризма к антропоцентризму : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д, 1999. – 24 с.

4. *Соколов, А. В.* Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. — 461 с.

5. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge, 2001. – 260 p.

6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe [Electronic resource]. – 2018. – Mode of access: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018 /1680787989. – Date of access: 9.11.19.

7. Reference Framework of competences for Democratic Culture: Context, concepts and model Volume 1. Strasbourg: Council of Europe Publishing [Electronec resource]. – 2018. – Mode of access : https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c. – Date of access: 9.11.19.

8. Reference Framework of competences for Democratic Culture: Descriptors of competences for democratic culture. Vol. 2. Strasbourg: Council of Europe Publishing [Electronec resource]. – 2018. – Mode of access: ttps://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573 co/16807bc66d – Date of access: 9.11.19.

9. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for implementation. Vol. 3. – Strasbourg: Council of Europe Publishing – [Electronec resource]. – 2018. – Mode of access : https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66ehttp://book.coe.int. – Date of access: 9.11.19.

10. Research profiles descriptors: EURAXESS [Electronec resource]. – 2017. – Mode of access : https://euraxess.ec.europa.eu/europe/career-develop-ment/training-researchers/research-profiles-descriptors. – Date of access : 9.11.19.

11. *Safonova, V* Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education / V. Safonova // European Journal of Language and Literature Studies / (European Centre for Science Education and Research. – 2017. – Vol. 7, № 1. – P. 76–85.

12. *Safonova, V.* Developing Russian PhD Students' Academic Culture in EAP Courses for International Communication and Co-operation / V. Safonova // European Journal of Interdisciplinary Studies. – 2018. – Vol 4, № 2a. – P. 103–114.

Л. А. Тригубова (Минск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПРОЕКТА «КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ» В ПОСТРОЕНИИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЕВРОПЫ

В последнее десятилетие Совет Европы активно работает в сфере воспитания межкультурного диалога и стремится играть значительную роль в построении многоязычной и поликультурной Европы, в формировании доверия и взаимопонимания через образование. Старт проекту Совета Европы «Компетенции для демократической культуры» (Competences for Democratic Culture) был дан в 2018 году на Европейской конференции в г. Копенгаген, где была представлена Модель 20 компетенций для демократической культуры (далее – Модель CDC). Проект ориентирован как на руководителей и практиков образования, так и на самих участников образовательного процесса. Модель CDC разработана таким образом, что позволяет всем заинтересованным европейским государствам адаптировать компетенции к потребностям собственных обществ. Опираясь на предложенную модель компетенций, организаторы образования и учителя смогут формировать у своих учеников демократические ценности, отношения и умения по мере того, как они взрослеют и осознают свои права и ответственность по отношению к другим.

В рассматриваемой Модели CDC термин *компетенция* определяется как способность мобилизовать и применять соответствующие ценности, отношения, умения, знания и понимание для того, чтобы должным образом и эффективно реагировать на запросы, вызовы и возможности, которые возникают в конкретном контексте. Как отмечается в документах Совета Европы, демократические и межкультурные ситуации возникают не только в физическом, но и в цифровом мире онлайн. Таким образом, Модель CDC актуальна и может быть применена не только к демократическим и межкультурным ситуациям в физическом мире, но и к таким ситуациям в мире цифровом.

Для включения в Модель CDC компетенции должны были отвечать ряду критериев. Во-первых, компетенции неоднозначные, неточные или же с неопределенным значением не были включены в Модель. Во-вторых, формулирование компетенции должно было быть на общем, а не конкретном уровне таким образом, чтобы Модель была как можно более всеохватывающей. Еще одним критерием отбора явилось то, что компетенции, включенные в Модель, концептуально отличаются друг от друга. Данный принцип был принят для того, чтобы избежать проблем в разработке дескрипторов по каждой компетенции, сведя к минимуму вероятность того, что одинаковые дескрипторы будут применяться ко многим компетенциям.

В итоговую Модель CDC включено 20 компетенций, каждая из которых описывается дескрипторами трех уровней – базовым (Basic), средним (Intermediate) и продвинутым (Advanced). Причем в модели выделены ключевые дескрипторы каждой компетенции (key descriptors), а также приводится полный состав дескрипторов. 20 компетенций Модели CDC сгруппированы в четыре раздела: «Ценности»; «Отношения»; «Умения»; «Знания и критическое понимание».

В раздел «Ценности» (Values) включены такие компетенции, как *ценность человеческого достоинства и прав человека* (valuing human dignity and human rights), *ценность культурного многообразия* (valuing cultural diversity), *ценность демократии, справедливости, равноправия и верховенства закона* (valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law).

Раздел Модели CDC «Отношения» (Attitudes) представлен следующими шестью компетенциями:

- *открытость по отношению к иной культуре, иным верованиям, мировоззрениям и обычаям* (openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices), которая демонстрируется по отношению к лицам, имеющим иную культурную принадлежность, иные верования, мировоззрение или же иной опыт и предполагает наличие умения взаимодействовать с различными людьми;
- *уважение* (respect), которое выражается в положительном внимании и почтительном отношении к кому-либо или чему-либо. Уважительное отношение к лицам, воспринимаемым как имеющим иную культурную принадлежность, иные верования, иные точки зрения и иной опыт, имеет жизненно важное значение для ведения межкультурного диалога и укрепления культуры демократии;
- *гражданское самосознание* (civic-mindedness), что предполагает наличие чувства принадлежности к обществу, осознание интересов других его членов и последствий своих действий для них, чувства солидарности с ними и гражданского долга по отношению к социуму;
- *ответственность* (responsibility), что предполагает вдумчивый подход к своим поступкам, а также планирование, направленное на то, чтобы достойно вести себя с моральной точки зрения, действовать осознанно и отдавать себе отчет в последствиях своих шагов;
- *собственная эффективность* (self-efficacy), что характеризует отношение того или иного лица к самому себе. Оно предполагает наличие у человека несомненной уверенности в том, что он способен предпринимать действия, необходимые для достижения поставленных им целей, а также убежденности в своей способности понимать суть вещей, выбирать соответствующие пути осуществления намеченных планов, успешно преодолевать негативные препятствия на этом пути и существенно влиять на окружающий мир;
- *устойчивость перед лицом неопределённости* (tolerance of ambiguity), что выражается в соответствующем отношении к неоднозначным ситуациям, подлежащим многочисленным противоречивым толкованиям. Она предполагает позитивную оценку такого рода ситуаций и конструктивный подход к ним.

В раздел Модели CDC «Умения» (Skills) вошли следующие восемь компетенций:

- *автономные учебные умения* (autonomous learning skills), которые необходимы для организации процесса самостоятельного учения в соответствии с собственными потребностями и оценки достигнутых результатов без посторонней помощи или вмешательства;
- *умения аналитического и критического мышления* (analytical and critical thinking skills), к которым относятся умения, необходимые для системного и логически последовательного анализа, оценки и составления собственного мнения о разного рода материалах, событиях;
- *умения слушать и наблюдать* (skills of listening and observing), которые необходимы для того, чтобы понимать, что и как было сказано, обращая одновременно внимание и на невербальное поведение окружающих людей;
- *эмпатия*, или сопереживание (empathy), что является умением, позволяющим понять мысли и убеждения, а также проникнуться чувствами других людей для установления с ними личного контакта и увидеть мир их глазами;
- *гибкость и адаптация* (flexibility and adaptability), которые необходимы для регулирования и контроля своих мыслей, чувств или поведения в целях должного и действенного реагирования на новые обстоятельства и ситуации;
- *лингвистические, коммуникативные и плюралингвальные умения* (linguistic, communicative and plurilingual skills). Коммуникабельность, лингвистические способности и навыки общения на разных языках необходимы для эффективного и результативного общения с лицами, говорящими на одном с вами или же других языках, а также для того, чтобы выступать в качестве посредника между людьми, говорящими на разных языках;
- *умения сотрудничать с людьми* (co-operation skills). Готовность к сотрудничеству и умение сотрудничать необходимы для успешного участия в совместных мероприятиях, начинаниях и разных видах деятельности, а также для мотивации других людей к сотрудничеству для достижения общих целей;
- *умения разрешать конфликты* (conflict-resolution skills) необходимы для того, чтобы реагировать на них, управлять ими и мирно их разрешать, ведя конфликтующие стороны к оптимальным решениям, приемлемым для всех участников спора или конфликтной ситуации.

Четвертый раздел Модели CDC «Знания и критическое понимание» (Knowledge and critical understanding) представлен следующими тремя компетенциями:

- *самопознание и критическое понимание себя* (knowledge and critical understanding of the self), что позволяет понять, осознать и критически отнестись к собственным мыслям, верованиям, чувствам и побудительным мотивам, а также к своей культурной принадлежности и мировоззрению;

- *знание и критическое понимание языковых явлений и стилей общения* (knowledge and critical understanding of language and communication), что предполагает изучение и критическое осмысление принятых в обществе при общении вербальных и невербальных условностей, существующих на языке (языках) собеседника, воздействия различных стилей общения на людей;
- *познание мира и его критическое осмысление (*knowledge and critical understanding of the world). Данная компетенция охватывает обширный и сложный комплекс знаний в самых различных областях, включая политику, законы, права человека, культуру, религию, историю, СМИ, экономику, защиту окружающей среды и проблемы устойчивого развития, а также их понимание и критическое осмысление.

В ситуациях реальной жизни компетенции редко мобилизуются и используются индивидуально. В зависимости от ситуации и конкретных запросов, вызовов и возможностей, относящихся к конкретной ситуации, а также конкретных потребностей и целей индивидуума в этой ситуации должны быть активированы и применены разные подгруппы компетенций. Одним из примеров того, как мобилизуется целый комплекс компетенций, представляет собой межкультурное общение. Такое общение изначально требует позиции открытости в отношении другого лица, которое воспринимается как имеющее иную культурную принадлежность. Это может потребовать также способности преодолевать чувство неопределенности по поводу встречи и взаимодействия с человеком, в отношении которого есть чувство того, что между вами есть немного общего. По мере наступления диалога должны быть мобилизованы и использоваться навыки внимательного слушания, а также языковые умения общения, и все это призвано обеспечить то, чтобы содержание диалога учитывало коммуникативные потребности и культурные нормы другого лица. Наряду с навыками аналитического мышления потребуется и эмпатия (сопереживание) для того, чтобы облегчить понимание взглядов другого человека, особенно тогда, когда это напрямую не вытекает из того, что говорится. Если в ходе межкультурного диалога может выясниться, что между его участниками не существует непримиримых различий во взглядах, тогда необходимо применить терпимость к неопределенности и даже смириться с отсутствием четкости в позициях. Таким образом, эффективное и должное поведение в контексте межкультурного диалога требует мобилизации, координации и применения весьма широкого набора описанных демократических компетенций.

Каждая компетенция Модели CDC описывается с помощью дескрипторов. Всего их 447. У разных компетенций количество дескрипторов разное. Например, у компетенции «Умения аналитического и критического мышления» их 47, у компетенции «Умения сотрудничать с людьми» – 34 и т.д.

Новая европейская модель компетенций, которые необходимы учащимся для участия в демократической культуре и мирной жизни совместно с другими в культурно многообразных обществах, представляет несомненный интерес для учителей-практиков и организаторов образования. Изучение содержания дескрипторов представляется важным для более глубокого

понимания и проникновения в суть каждой из компетенций Модели CDC. Описание дескрипторов представляет также лингвистический интерес для всех, кто интересуется англоязычной терминологией по рассматриваемой проблеме, а также для практиков, которые могут использовать представленный материал как дополнительный на учебных занятиях, где рассматриваются проблемы ценностей, отношений, умений жизни в условиях культурного многообразия. Изучение разработанной европейской модели компетенций помогает развивать понимание понятий демократической культуры и гражданственности. Она может быть использована учителями любого учебного предмета, так как выделенные компетенции дают четкие ориентиры для формирования поликультурной личности учащихся, а также их активной гражданской позиции как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Работа Совета Европы по внедрению Модели компетенций для демократической культуры в образовательную практику европейских государств организована в настоящее время по трем основным направлениям: обновление учебных программ, способы оценивания сформированности демократических компетенций у учащихся, вовлечение учителей и учащихся в процесс освоения компетенций для демократической культуры. Участие Республики Беларусь в проекте Совета Европы «Компетенции для демократической культуры» дает возможность познакомиться с лучшими примерами практики европейских государств в деле воспитания активных, сознательных и ответственных граждан, готовых к межкультурному диалогу, к жизни в многоязычной и поликультурной Европе для возможного внедрения в национальную образовательную практику.

Проблемное поле

Лингвистические, дидактические и психологические аспекты развития современного языкового образования

И. М. Басовец, Н. С. Сычевская (Минск)

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ЭУМК ПО ИСТОРИИ ЯЗЫКА

Всё в мире меняется, студенты меняются меньше всего.
Латинский афоризм

Современный этап развития информационных и телекоммуникационных технологий позволяет по-иному взглянуть на известный латинский афоризм и констатировать, что меняются не только обучающие технологии, связанные с использованием инновационных образовательных ресурсов в учебном процессе, но и сами студенты, которые привыкли работать с визуализирующей поддержкой и цифровым сопровождением учебного материала. Сама природа современного студента дружелюбна по отношению к электронным обучающим ресурсам, среди которых удобными как для студента, так и для преподавателя являются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК).

Под ЭУМК понимается совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенных для оптимизации овладения студентом профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины [1, с. 10]. При проектировании и разработке ЭУМК должны быть учтены фундаментальные принципы педагогики, дидактики, методики, психологии, эргономики, информатики и других наук [2].

В данной работе рассматривается реализация основных дидактических принципов обучения в процессе разработки ЭУМК по дисциплине «История языка» для студентов, изучающих английский язык в языковом вузе. Проанализировав работы, посвященные вопросам применения основных дидактических принципов при разработке ЭУМК по разным дисциплинам [1; 2; 3], мы выделили основополагающие принципы, которые на этапе планирования и реализации позволят создать структурно-содержательную модель ЭУМК данной узкоспециализированной языковой дисциплины. Было выделено восемь основных принципов построения ЭУМК по истории языка, которые и будут положены коллективом авторов в основу электронного комплекса.

1. *Принцип целостности*, который, по мнению многих исследователей, является объединяющим при работе над любым ЭУМК. В случае с ЭУМК по истории языка данный принцип позволит: а) структурировать учебный материал с сохранением логики элементов дисциплины и б) реализовать единый дизайн всех компонентов комплекса. В данном случае речь идет, с одной стороны, о хронологическом изложении материала дисциплины в диахроническом срезе, начиная с протоиндоевропейского языка и заканчивая связью изучаемых языковых явлений с современным состоянием английского языка. С другой стороны, единый дизайн всех компонентов комплекса представляется удобным в использовании прежде всего студентами, которые привыкают к однотипной репрезентации материала, начиная с первого модуля.

2. *Принцип квантования* предполагает структурирование учебного материала в ЭУМК по истории английского языка путем распределения его на минимальные по объему логически завершенные модули. Так, к примеру, первый модуль может быть посвящен генетическим связям английского языка с протогерманскими языками и протоиндоевпропейским языком; общим чертам германских языков в фонетике, лексике и грамматическом строе. Второй модуль может охватывать периодизацию истории английского языка с краткой характеристикой периодов, описанием древне- и среднеанглийских диалектов. Третий модуль позволяет раскрыть особенности древнеанглийского периода: рунический и латинский алфавиты, основные тексты, правила чтения, систему гласных и согласных звуков, эволюционные процессы в фонетике древнеанглийского периода и т.д.

3. *Принцип организованности* проявляется при переходе в ЭУМК по истории языка от изучения одной темы к другим, связанным с ней на основе достигнутого уровня изученности учебного материала (с использованием концепции «гипертекста»). К примеру, модули, посвященные эволюционным

процессам в фонетическом строе английского языка в средне- и новоанглийский периоды, невозможно понять без усвоения студентами третьего модуля, описанного выше. Аналогичным образом, понять эволюцию грамматического строя, истоки аналитизма английского языка в среднеанглийский период можно лишь с учетом грамматического строя древнеанглийского периода и нахождением прототипов аналитических форм в древнеанглийском языке и т.д.

4. *Принцип многофункциональности* обеспечивает включение в ЭУМК по истории языка следующих компонентов: а) учебной программы; б) учебного материала, состоящего из теоретической и практической частей (включая таблицы, иллюстрации, примеры); в) десяти контрольных вопросов в конце каждого модуля по теоретической части; г) упражнений на закрепление материала в теоретической части для самостоятельной работы студентов; д) справочного материала, включающего словарь лингвистических терминов по дисциплине «История языка» и хронологический перечень событий в развитии английского языка; е) системы проверки уровня полученных знаний, включающей тесты промежуточного (по каждому модулю) и итогового (по всему курсу) контроля.

5. *Принцип наглядности* позволяет визуализировать в ЭУМК по истории языка изучаемое языковое явление при помощи рисунков, схем, формул и таблиц, что способствует более легкому восприятию печатного текста. Так, при изучении именной системы, а также морфологических типов глаголов древне- и среднеанглийского языка целесообразно использование таблиц, отражающих разные словоформы различных частей речи с указанием типичных изменяемых элементов. Для модуля, ориентированного на рассмотрение синтаксиса английского языка в диахронии, целесообразно использовать формулы для наглядного отображения порядка слов в древне-, средне- и новоанглийском предложении и т.д.

Поскольку современный образовательный процесс строится на основе внедрения современных информационных и телекоммуникационных технологий, которые обеспечивают доступ не только к печатным материалам, но и электронным образовательным ресурсам, задачей преподавателей и студентов становится активное, целенаправленное и систематическое использование различных по своему дидактическому назначению компонентов информационной образовательной среды, что может быть реализовано путем постепенного внедрения ЭУМК. Принципиальным отличием учебно-методического комплекса на печатной основе и ЭУМК является включение в последний информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим при конструировании ЭУМК по истории английского языка необходимо учитывать принципы, обусловленные особенностями использования электронных образовательных ресурсов.

6. Так, *принцип интерактивности*, связанный со способностью реагировать на запросы пользователя, создавая возможность диалога с обучающей системой, предполагается реализовать на нескольких уровнях. Во-первых,

комплекс будет содержать перекрестные ссылки. К примеру, в конце каждого модуля ЭУМК по истории английского языка обучающимся предлагается ответить на вопросы по содержанию раздела. В случае возникновения у студентов трудностей при ответе на вопрос обучающемуся будет предложено вернуться к информационной части раздела и еще раз изучить предложенный материал. Данная возможность будет реализована посредством включения гиперссылки на данную часть информационного раздела после текстового представления вопроса. Во-вторых, при выполнении заданий в изучаемом модуле обучающийся в ряде случаев должен будет обратиться к этимологическим словарям для выявления фонетических, морфологических и лексических особенностей слова. Для этого в ЭУМК по истории английского языка целесообразно включить внешнюю ссылку на один из доступных онлайн этимологических словарей, например, Online Etymological Dictionary (https://www.etymonline.com), Wikipedia Etymological Dictionary (https://en.wikipedia.org/wiki/Etymological_dictionary), Old English Online (https://lrc.la.utexas.edu/eieol_master_gloss/engol/14) и др. В-третьих, в процессе выполнения тестовых заданий при выборе неверного варианта обучающийся будет перенаправлен в информационную часть комплекса, содержащую ответ на заданный вопрос. В-четвертых, в отдельные части информационного раздела должны быть включены внешние ссылки на видео- и аудиоматериалы, находящиеся в открытом доступе и не требующие специальных разрешений в сфере соблюдения авторских прав.

7. *Принцип актуализации*, предполагающий своевременное обновление учебно-методического материала по дисциплине, должен быть соблюден посредством включения дополнительных разделов в информационную часть, заменой отдельных тестовых заданий, а также обогащением комплекса современными текстовыми, аудио- и видеоматериалами из Интернета.

8. *Принцип визуализации* реализуется за счет возможности интерактивного и цветового оформления материала, включения анимации, видео- и аудиофрагментов в зависимости от доступных ресурсов. В ЭУМК по теории английского языка данный принцип может быть осуществлен с помощью различных способов цветового, шрифтового и художественного акцентирования внимания обучающегося на важных аспектах. Кроме того, текстовая часть может включать анимированные схемы, а тестовая часть – эмотиконы и всплывающие фразы и подсказки.

Таким образом, сочетание традиционных (целостности, квантования, организованности, многофункциональности, наглядности) и инновационных (интерактивности, актуализации, визуализации) принципов создания ЭУМК по истории английского языка представляет собой синергию лучших существующих практик обучения и передовых технологий. Такой комплексный подход к построению ЭУМК по дисциплине, по замыслу авторов, с одной стороны, позволит студенту повысить эффективность самоорганизации, оптимизировать самостоятельную работу и осознанно использовать разнообразные образовательные технологии. С другой стороны, это даст

возможность преподавателю повысить доступность и информативность образовательного процесса, реализовать личностно-ориентированный подход и усилить мотивацию студентов к изучению дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шалкина, Т. Н.* Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства / Т. Н. Шалкина, В. В. Запорожко, А. А. Рычкова. – Оренбург : Изд-во Оренбург. гос. ун-та, 2008. – 160 с.

2. *Павлова, Н. И.* Методические основы создания электронных учебно-методических комплексов / Н. И. Павлова, Г. М. Щеглов [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/ article/n/ metodicheskie-osnovy-sozdaniya-elektronnyh-uchebno-metodicheskih-kompleksov. – Дата доступа: 08.11.2019.

3. *Татаринцев, А. И.* Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза / А. И. Татаринцев // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 367–370.

И. В. Дмитриева (Минск)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРАВИЛАХ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО АРТИКЛЯ

Артикль английского языка – одна из грамматических тем, которая неизменно вызывает затруднения у учащихся, являющихся носителями «безартиклевого» языка. Традиционно дидактическое представление данного языкового материала организуется или по типам артикля (определенный – неопределенный – значимое отсутствие артикля), или по типам существительного (имя собственное – нарицательное, существительное исчисляемое – неисчисляемое). Такое положение дел уходит корнями в нормативные (дескриптивные, предписывающие) грамматические описания конца XIX – начала XX века, несколько модифицированные в результате развития системно-категориальных грамматик. Имея безусловное значение, такие грамматические описания не способствуют осознанному использованию артиклей изучающими английский язык. Отношение учащихся к данной грамматической единице английского языка индифферентно и, в лучшем случае, становится объектом для запоминания. В родном языке нюансы значений, связанные с появлением или исчезновением артикля, чаще всего нивелируются (*Give me the book – Дай мне книгу* или *Дай мне эту книгу*).

Развитие лингвистических теорий оказывает существенное влияние на подходы, реализуемые в сфере языкового образования. Так, вслед за системно-категориальными грамматиками пришли структурно-функциональные,

аналитические результаты которых были немедленно востребованы в дидактической сфере. В обучении иностранной грамматике популярными становятся подстановочные задания на заполнение синтаксических позиций моделей предложения (лексическая составляющая, как правило, коррелировала с изучаемой устной темой), трансформационные задания, задания на перефразирование и т.п.

Существует значительное множество «теорий артикля», в фокусе внимания каждой из которых находится один из аспектов: например, теория определенности/неопределенности, теория актуализации, контекстуальная теория, логическая теория, артикль в свете теории референции и т.д. Каждая из них внесла свой вклад в формирование дидактического представления темы «Артикль» в сфере языкового образования.

Современная лингвистическая парадигма определяется как когнитивно-дискурсивная, и многое из ее наработок уже инкорпорировано в различные учебные издания и материалы. Грамматика, как наиболее устойчивая часть языковой системы, претерпевает меньшие изменения в своей дидактической презентации. Отметим появление в образовательных стандартах 2008 года новой учебной дисциплины – «Функциональная грамматика». Она не является прямым дидактически обработанным представлением соответствующего лингвистического направления, известного как «функциональная грамматика» или «функциональная лингвистика». Функциональность данной дисциплины заключается в ее целеполагании: показать, как грамматические единицы и структуры участвуют в реализации двух основных функций языка – когнитивной (отражательной, или репрезентативной в терминологии М. Хэллидея) и коммуникативной.

Применительно к артиклю такой подход может позволить перейти от традиционной номенклатуры правил, которые важны и значимы на определенном этапе изучения языка, к более глубокому проникновению в суть этого явления и формированию осознанной необходимости использования артиклей в английской речи. Так, неопределенный артикль английского языка непосредственно участвует в реализации когнитивной функции, указывая на внеязыковые характеристики референтов существительного. Традиционное объяснение заключается в том, что мы используем неопределенный артикль с исчисляемыми существительными в единственном числе и не используем, например, с абстрактными неисчисляемыми существительными или с материальными. Иными словами, объяснение фокусируется на положении дел внутри языковой системы. Однако исчисляемость/неисчисляемость, конкретность/абстрактность отдельного имени существительного является принадлежностью не столько конкретной лексической единицы, сколько ее лексико-семантического варианта. Многочисленные факты перехода английского существительного из разряда в разряд, которые маркируются появлением или исчезновением неопределенного артикля, связаны с изменением денотата существительного. Например, *a stone* – это «оружие пролетариата», или один из камней в каменной стене, или часть драгоценного украшения, т.е. некий дискретный, имеющий воспринимае-

мые внешние границы объект. В то же время *stone* – это материал для скульптора или строителя без осознаваемых внешних пределов. В предложении *She bought a new dress* “dress” предстает как дискретный объект, а в предложении *She has a fantastic sense of dress* – “dress” уже недискретная абстрактная сущность, чувство стиля.

Определенный артикль английского языка в своем генерализующем употреблении также участвует в выполнении когнитивной функции языка, выводя свойства референта существительного за пределы конкретных дискретных объектов, на уровень масштабного обобщения или на уровень абстрактных понятий: *The radio was invented by Popov*. Однако наиболее примечательна роль определенного артикля в выполнении коммуникативной функции языка. Здесь уместно отметить, что в древнеанглийском языке артикля не было, а о причинах его появления можно только строить гипотезы, наиболее вероятной из которых является обеспечение более оперативной коммуникации в целях организации совместной деятельности.

Понимание такого положения дел в грамматике английского языка имеет своим следствием осознание того, что далеко не всегда ошибки в употреблении артикля являются собственно грамматическими ошибками, а корректное использование английского артикля выступает важным смыслоорганизующим, смыслоформируюшим фактором. Объяснение того, как и почему используются или не используются артикли, необходимо формулировать не только на основании особенностей грамматической системы, описанных в терминах дескрипций, но и на основании внеязыковых характеристик реальных предметов или абстрактных сущностей, особенностей восприятия и обработки их национально-языковым сознанием с последующей репрезентацей имеющимися в арсенале языковой системы средствами. Профессионально-ориентированный модуль языкового образования (в рамках которого происходит изучение дисциплины «Функциональная грамматика») предполагает осознанное использование студентами номенклатуры грамматических средств выражения значений, в том числе и артиклей английского языка.

О. В. Иванов (Минск)

УЧЕТ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Языковое образование на современном этапе стремится обеспечить комплексное языковое развитие личности, формирование готовности к использованию приобретенных умений и навыков в реальной жизни для решения практических задач с учетом новых тенденций (поликультурности, полиязычия и др.). Данная цель предполагает максимальный учет психологических закономерностей процесса обучения, условий, определяющих успешность усвоения знаний учащимися учреждений общего среднего образования и студентами, а также индивидуальных особенностей субъекта учебного

процесса. И хотя последние уже давно получают широкое освещение в психолого-педагогической литературе, они не теряют своей актуальности и по сей день: даже при рассмотрении давно знакомых тем можно встретить немало спорных вопросов, которые требуют дальнейшего изучения.

Так, говоря об индивидуальных особенностях учащихся и студентов как субъектов языкового образования, нельзя не затронуть проблему темперамента. В современной психологии и педагогике можно встретить тезис о том, что темперамент не оказывает существенного влияния на успешность овладения умениями и навыками данной деятельности, а, скорее, проявляется в индивидуальных способах (стилях) осуществления деятельности, определяя, каким образом студенты или учащиеся будут приобретать эти умения и навыки.

Соглашаясь с тем, что темперамент учащегося нельзя охарактеризовать как хороший либо плохой, и признавая отсутствие общепризнанной теории темперамента, мы не должны игнорировать данное свойство личности в процессе языкового обучения, а учитывать его как важную индивидуальную характеристику процесса овладения иностранным языком. Конечно, сведение темперамента к какому-то стандартному набору стереотипных свойств, характеризующих тот или иной тип, не может быть продуктивным. Попытки использования традиционных («гиппократовских») типов для характеристики темперамента учащихся, до сих пор встречающихся в статьях и учебных пособиях, нельзя рассматривать иначе, как чрезмерное упрощение данной проблемы и сведение всех неповторимых индивидуальных комбинаций, характеризующих данное явление, к заведомо несуществующим конструктам.

В то же время нельзя не признать наличия ряда свойств (связанных, прежде всего, с особенностями нервной системы человека), оказывающих влияние на динамику протекания психических процессов и поведение человека, которые позволяют дать вполне обоснованную характеристику индивидуальных особенностей субъекта языкового образования. Можно привести целый ряд исследований, достаточно отчетливо демонстрирующих взаимосвязь отдельных свойств темперамента и успешности осуществления определенных видов речевой деятельности у студентов и учащихся.

В частности, в недавно проведенном нами исследовании мы обратили внимание на роль таких свойств темперамента, как пластичность и ригидность в процессе аудирования у студентов первого курса языкового вуза. Поясним, что пластичность и ригидность – два противоположных свойства темперамента, характеризуют легкость и быстроту адаптации индивида к внешним воздействиям (пластичность характеризует быстроту и легкость, аригидность, наоборот, трудность адаптации).

На первый взгляд все испытуемые справились с пересказом текста: все смогли воспроизвести определенный процент смысловых единиц и высказать гипотезу о его смысле. В то же время качественный анализ полученных эмпирических данных показал, что полнота и глубина понимания текста у пластичных и ригидных испытуемых заметно различались: студенты с пре-

обладанием пластичности продемонстрировали более высокие результаты в понимании предложенных устноречевых сообщений по сравнению со студентами с доминированием ригидности, что проявилось в более полном воспроизведении смысловых единиц содержания, а также более глубоком понимании смысла текста. Это позволяет сделать вывод о том, что учет свойств темперамента, в частности, пластичности и ригидности, играет важную роль в характеристике индивидуальных особенностей субъекта языкового образования.

Е. Ю. Кирейчук (Минск)

ОБРАЩЕНИЕ К ТЕЛЕСНО-КИНЕСТЕТИЧЕСКОМУ ТИПУ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ

В 2011г. на семинаре “Perceptual Learning Styles and Multiple Intelligences” для преподавателей МГЛУ, организованном посольством США в Республике Беларусь в рамках программы для специалистов в области преподавания английского языка “English Language Fellow Program”, им были предложены специально разработанные анкеты для определения у студентов преобладающего типа интеллектуальных способностей личности и предпочтительных стилей обучения (ПСО). С 2012 г. в начале учебного года в курсах специализаций «Практическая риторика» и «Жанровые особенности художественных произведений» нами проводится выборочное анкетирование нескольких групп студентов 3 курса факультета английского языка МГЛУ. Общее число опрошенных за указанный период превышает 600 человек. Анализ собранной в результате анкетирования информации показал, что наиболее предпочтительным стилем обучения у студентов является телесно-кинестетический (51 %), в то время как визуальный или аудиальный ПСО (указанные как ведущие у 40 % и 9 % опрошенных соответственно) для более чем половины респондентов являются лишь вспомогательными.

Возрастающие объемы нагрузки и подлежащего усвоению учебного материала заставляют задуматься о поиске форматов аудиторной работы, задействующих преобладающий у студентов телесно-кинестетический тип интеллектуальных способностей. «Практическая риторика» как профессионально-ориентированная специализация является дисциплиной, требующей от студентов, помимо продвинутого уровня владения иностранным языком, большого напряжения сил и концентрации внимания, в то время как большинство заданий предлагаются в форматах, рассчитанных на визуальный и аудиальный тип обработки информации. Однако, как отмечает Е. И. Пассов, «в образовательном процессе необходимо учитывать все особенности психики учащегося, в максимальной степени включив их в учебную деятельность» [1, с. 82]. При этом под особенностями психики учащегося понимаются «анатомо-физиологическая организация человека, особенности нервной системы, генетическая память, задатки и др.» [1, с. 57].

Опыт преподавания позволяет рекомендовать для использования в обучении практической риторике как иноязычной дисциплине следующие типы заданий и приемов, успешно прошедших проверку практикой.

- Широко известный прием “idea-mapping” (вид техники мозгового штурма, предполагающий графическое отображение идей в их взаимосвязи) при изучении таких ключевых понятий риторики, как утверждение, основание, поддержка, квалификатор и др. Практика показывает, что более эффективно проводить картирование в подгруппах из 3–4 студентов, а не индивидуально. Студентам позволяется выбирать себе команду, пересаживаться, разворачиваться лицом к подгруппе. Целесообразно использование листа бумаги формата А3, на котором одновременно работает вся группа, выполняя задание, направленное на обсуждение и сотрудничество. Довольно часто схема оформляется студентами с использованием фломастеров, маркеров, фигурных линеек и шрифтов и даже иллюстраций, хотя это отнюдь не входит в требования курса. Очевидно, что так реализуется потребность обучающихся в движении.
- Задания в формате BYOD “Bring Your Own Device”, например, *BYOD! Choose a topic from your idea inventory and find 2 pieces of information to be used 1) as an attention grabber and 2) as social/cultural/historical/political background for the issue under study. Give references.*

При выполнении такого рода заданий студенты имеют возможность в учебных целях воспользоваться своими гаджетами на занятии.

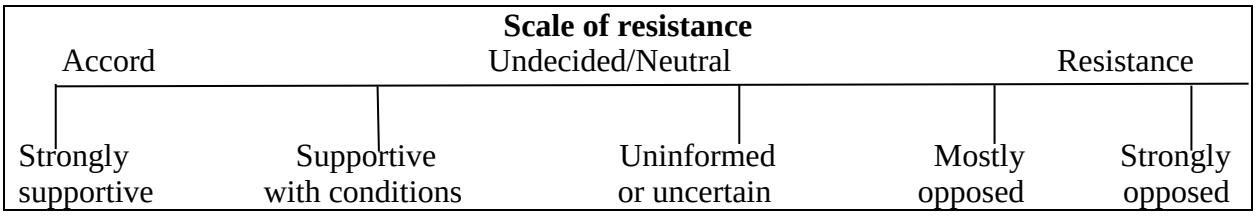
- Дебаты в формате «6 Шляп Мышления», в процессе которого участники распределяют и реализуют функции «Управление», «Информация и факты», «Эмоции и Чувства», «Критическое суждение», «Оптимистичность», «Креативность».
- Дебаты классические, когда участники распределяют и выполняют функции председательствующего, аудитории и соревнующихся команд.
- Дебаты в формате «Судебный процесс» “Mock Trial”, в ходе которых участники распределяют и выполняют функции судьи, прокурора, адвоката, истца, ответчика и свидетелей сторон, а также пристава и жюри присяжных.

Все виды дебатов предполагают большое количество перемещений и взаимодействий на этапе как подготовки, так и проведения. Так, на организационном этапе студентам предлагается заполнить специальную форму с указанием дат и тем дебатов, а также распределения по ролям:

Group: Date: Motion: Chair:	Affirmative team: 1. Proposer: 2. Seconder: 3. …	Opposing team: 1. Opposer: 2. Seconder: 3. …

Во время проведения дебатов участники выходят к доске/кафедре для обращения к аудитории, возвращаются на места, встают, задавая вопросы, остаются стоять во время прений. Голосование же может проводиться разными способами:

1) путем распределения оценивающих по «шкале поддержки», когда участники голосования в прямом смысле распределяются по 5 группам возле доски в соответствии с мнением, которое сложилось у них в результате дебатов, так что их результат виден наглядно (ниже дана примерная схема размещения по группам):



2) путем заполнения мини-опросника, который необходимо раздать присутствующим, а затем собрать и подсчитать выставленные каждой команде баллы (ниже дана примерная схема оценивания):

The members of the audience should vote according to their assessment of each team's performance, rather than their personal attitude to the motion. Each feature is rated from 1 to 10 where 1 = very poor and 10 = excellent.

Persuasiveness, including sincerity and conviction with which speech is delivered	Affirmative team	Opposing team
Impressiveness of arguments		
Language competence		
Attitude towards debate		
Total:		

При этом речь может идти как о многообразии новых видов и форматов творческих заданий, в той или иной степени опирающихся на телесно-кинестетический интеллект обучающихся, так и о небольших изменениях в традиционных, прекрасно зарекомендовавших себя форматах. Так как в риторике заметное место уделяется невербальным средствам убеждения и воздействия (жестикуляции, мимике, позам, интонации), подобные небольшие изменения, направленные на более широкое задействование телесно-кинестетического компонента интеллекта, будут вполне оправданы в рамках курса практической риторики. Ниже приведены лишь несколько примеров приемов, способствующих стимуляции и развитию данного компонента на занятиях.

- При защите письменного аргумента обязательно приглашать студентов проходить к доске и обращаться к аудитории, стоя и лицом к лицу, а не отвечать сидя и с места. Односторонний аргумент должен включать невербальные и патетические средства убеждения, обязателен к устной защите.
- Выполнять больше парных и командных заданий, предоставляя студентам самим выбирать партнеров или состав команды.
- Поскольку в риторике довольно широко применяется подача учебного материала в виде схем, таблиц, графических форм, эффективным представляется сопровождать опросы приглашением к доске для повторения и обобщения пройденного при помощи начертания схем.

- Использовать заранее подготовленные графические формы для заполнения в заданиях типа древовидной диаграммы, тулминовского микроаргумента, взаимопроверки и т.д.
- При сравнительном анализе структурных типов аргумента применять выделение цветными маркерами различных средств убеждения (логический, этический, патетический посылы).
- При подготовке студентами итогового задания позволить им тянуть жребий, а не назначать каждому из них формат итогового аргумента по структурному и функциональному типам.

Включение телесно-кинестетического компонента интеллектуальных способностей в тех скромных объемах, в которых это возможно, в обучение лиц данной возрастной категории и продвинутого уровня владения иностранным языком позволяет, тем не менее, значительно активизировать процесс усвоения знаний, стимулировать интерес учащихся к дисциплине и эмоциональную вовлеченность в учебный процесс как фактор, необходимый для речепорождения, избежать монотонности на занятиях и повысить степень концентрации и внимательности обучающихся. Поиск новых, разнообразных форм коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса является одной из задач современной коммуникативной методики обучения иностранным языкам, стремящейся к максимально возможной индивидуализации подхода к обучающимся, при этом, по утверждению Е. И. Пассова, «триада Материалы – Технология – Преподаватель составляет залог успешной реализации учебного аспекта» [1, с. 83].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2010. – 568 с.

Е. А. Климович (Минск)

ЭМОЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Процесс обучения в целом и иностранному языку в частности, бывает, подвергается критике. Довольно часто слышатся обвинения в монотонности, скучности, отсутствии ярких положительных эмоций учащихся на занятиях. Но так ли это плохо?

Рассмотрим особенности процесса овладения родным языком. Впервые увидев какой-либо предмет, познакомившись с новым явлением, оказавшись в непривычной ситуации, ребенок неосознанно соотносит образы и эмоции, возникшие у него в связи с этими предметами, явлениями и ситуациями, напрямую со словами, которые их обозначают и описывают. То есть у ребенка сначала образуются образы и эмоции, а лишь затем он связывает их

с определенными звукокомплексами. Таким образом, овладевая родным языком, он прочно усваивает эмоциональное, оценочное значение слова. Что касается процесса овладения иностранным языком в искусственных условиях, то ни очередности усвоения языковых единиц, ни образно-эмоциональной атмосферы изучения, свойственных родному языку, не наблюдается. Учащийся, как правило, начинает изучение иностранного языка со знакомства с алфавитом, с чтения и письма, с сознательного и намеренного изучения списков слов и правил построения фразы, со словесного определения значения слова, с изучения правил грамматики. Учитель, например, сообщает, что слово *кот* на английском языке будет *a cat*, при этом учащийся, конечно, не видит животное, не слышит его мяуканье и не может его погладить.

Следовательно, слова родного языка обладают более тесной связью с образами и эмоциями, поскольку эмоциональные состояния, вместе с которыми были усвоены лексические единицы, становятся неотъемлемой частью последних. При изучении иностранного языка новый звукокомплекс соотносится не с образами и эмоциями, а с языковыми эквивалентами родного языка. При этом чаще всего при овладении языком в искусственных условиях иноязычные слова усваиваются в эмоционально нейтральной атмосфере. Именно поэтому на начальных этапах овладения иностранным языком, по утверждению Н. Т. Ерчака, слова иностранного языка связаны с образным и эмоциональным компонентами психики не непосредственно, а через соответствующий лексический эквивалент родного языка и поэтому вызывают менее яркие образы и эмоции.

Что же происходит в ситуации, когда учащиеся на занятии испытывают яркие, интенсивные эмоциональные переживания? Иноязычные лексические единицы вытесняются словами родного языка, учащиеся переходят на родной язык, поскольку именно он прочно связан с эмоциями и образами. Донести свою мысль становится важнее, чем практиковаться в использовании нового средства общения. И даже если учитель будет настаивать на применении исключительно иностранного языка, речь учащихся под воздействием сильных эмоциональных переживаний будет, как правило, содержать ряд особенностей: плохое фонетическое оформление высказывания, особенно часто наблюдается нарушение ритмико-интонационного рисунка фразы; бедность лексических и упрощение грамматических средств, используемых во фразе; нарушение логичности и последовательности изложения материала, рост ошибок в речи и др. Иными словами, в состоянии сильных эмоциональных переживаний речь учащихся хуже, чем их же высказывания в более спокойном эмоциональном состоянии. А поскольку основная цель при обучении иностранному языку – это овладение максимально разнообразными лексико-грамматическими, фонетическими, стилистическими языковыми средствами, то обучать данному языку учащихся, испытывающих яркие и сильные эмоциональные переживания, неэффективно. Существенно лучше обучение проходит в средней по интенсивности положительно эмоционально окрашенной атмосфере.

Опытному учителю хорошо известно, что основой успешности выполнения любой деятельности, в том числе направленной на обучение новому средству общения, является наличие эмоционального благополучия всех участвующих в данном процессе субъектов. Эмоциональное благополучие проявляется в совокупности положительных эмоций, которые испытывают участники образовательного процесса: учитель и учащиеся. Создание и поддержание хорошей рабочей эмоциональной атмосферы в учебной группе имеет большое значение для эффективной деятельности, влияющей как на скорость, так и на продуктивность работы. Во время аудиторных занятий с учителем, а также при самостоятельной работе у обучающегося должен преобладать положительный эмоциональный фон, спокойствие, уверенность в возможностях выполнения поставленных перед ним задач, удовлетворенность от выполняемой работы.

Среди причин, вызывающих неблагоприятную эмоциональную атмосферу при обучении, можно назвать, например, повторяющийся неуспех учащихся, непосильность задач, поставленных перед ними, либо наоборот, их чрезмерная легкость, некорректность поведения учителя, учащихся и др.

На эмоциональное состояние учащегося на занятии оказывают влияние, конечно, многие факторы: его общее физическое самочувствие, состояние здоровья, жизненные события, радостные или печальные известия. Внешнее выражение интенсивности эмоций, которые человек испытывает, зависит не только от их силы, но и от умения личности контролировать свои переживания, от степени воспитанности и даже от социальных норм, порой запрещающих человеку демонстрировать свои истинные эмоциональные переживания. В связи с этим учителю часто трудно оценить, а тем более повлиять на общее эмоциональное настроение учащегося, пришедшего на занятие.

Однако осознать и при необходимости скорректировать свое собственное эмоциональное состояние на занятии учитель может. Почему это важно? Потому что эмоции довольно легко и быстро могут передаваться от одного человека к другому. Эмоциональное состояние учителя внешне проявляется в интонации, в мимике, в пантомимике. Учащиеся довольно быстро его «считывают» и «заражаются» им. Состояние эмоционального подъема, радости, бодрости, искренней заинтересованности учителя в том предмете, который он преподает, положительно воздействует на учащихся. Длительные негативные эмоциональные переживания учителя, часто намеренно демонстрирующиеся учащимся, могут привести к повышению тревожности даже хорошо успевающих обучающихся. При этом повышенная тревожность может проявляться не только во время занятий, но и при подготовке к ним, и даже при ожидании занятий. Учащиеся могут испытывать беспричинное волнение, страх, ожидать неудачи и бояться критики и плохого отношения к себе. А поскольку эмоции тесно связаны с речью, то это непременно отразится на качестве речи учащихся, не позволив им продемонстрировать все богатство выученных иноязычных языковых средств.

Порой можно наблюдать другую крайность: желание вызвать у учащихся яркие, интенсивные положительные эмоции на занятиях. Для этого урок иностранного языка превращается в настоящее шоу, а учитель – в артиста или клоуна. Для повышения мотивации овладения иностранным языком такие занятия, безусловно, полезны. Но учителю следует отдавать себе отчет, что во время таких занятий учащиеся, как правило, ничего или почти ничего не усваивают. Более того, интенсивные эмоции, даже положительно окрашенные, затрудняют и ухудшают процесс использования иностранного языка. Цель же учителя – не развлекать, а обучать, поощрять употребление сложных грамматических конструкций, новых, разнообразных лексических единиц.

Таким образом, эмоции и чувства как учителя, так и учащихся способны влиять на скорость, энергетические затраты и эффективность овладения иностранным языком. Наиболее оптимальным для учебного процесса видится наличие среднего уровня интенсивности положительно окрашенных эмоций педагога и учащихся.

Д. В. Лебедева (Минск)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕГОВОРЫ

Одним из видов межкультурной коммуникации являются межкультурные переговоры. Этой теме посвящены многие работы современных исследователей межкультурной коммуникации. Особого внимания среди них заслуживают разработки консультанта и тренера по межкультурной бизнес-коммуникации доктора Штефан Каммхубер (Stefan Kammhuber), изложенные в пособии по межкультурной коммуникации и сотрудничеству А. Томаса [1, S. 287]. Использование данных рекомендаций может быть полезным в подготовке специалистов по межкультурным связям.

Как утверждает Ш. Каммхубер, культурные нормы и ценности оказывают существенное влияние на процесс ведения переговоров. Так, в западной культуре господствует точка зрения, что личные отношения партнеров не должны влиять на переговоры. Личная заинтересованность может не позволить им быть гибкими, мыслить и действовать максимально рационально и по-деловому, довести процесс переговоров до оптимального соглашения. Во многих других культурах, как, например, в Китае, напротив, переговоры бывают успешными и соглашения выполняются, только если между партнерами устанавливаются прочные личные связи [1, S. 287].

Влияние культурных факторов на переговорный процесс часто недооценивают. Бытует мнение, что благодаря глобализации многих областей общественной жизни сформировалась международная культура переговоров. Однако при этом забывают, что переговоры – это социальное явление, в котором участвуют люди. Они приносят с собой свою культурную биографию, от которой нельзя просто так отказаться, но которую они адаптируют

к модели ведения переговоров, существующей в определенной культуре. Чем хуже партнеры знакомы со стандартизированной культурой ведения переговоров, тем сильнее на данный процесс влияют культурно-специфические нормы, ценности и правила. Это может стать причиной недоразумений или конфликтов, которые ведут либо к неоптимальным результатам переговоров, либо к их провалу [1, S. 288].

С целью хорошей подготовки к переговорам в интернациональном контексте необходимо проанализировать структуру переговоров с точки зрения возможных культурных влияний. Можно определить следующие основные элементы переговорной ситуации: *контекст* переговоров, *субъекты* и *объект* переговоров, *стратегии*, *процессы* и *переводчики* / *посредники*.

Контекст для ведения переговоров. Переговоры проходят не в вакууме, а в контексте ситуации, которая определяется временем, местом и людьми, затронутыми переговорами, такими как их участники, общественные, политические и экономические заинтересованные группы или общественность (СМИ). В монокультурных переговорах можно рассчитывать на то, что все участники исходят из более или менее одинаковых ожиданий относительно этого контекста. Однако в межкультурных переговорах у партнеров могут быть совершенно разные ожидания в отношении переговорной ситуации. Так, например, место проведения переговоров может иметь специфический для культуры символизм, который определяет отношения участников переговоров. Также может иметь значение время проведения переговоров. Если, например, переговоры в КНР проходят в период Рождества, то немецкая делегация будет из-за этого чувствовать себя вынужденной принимать более быстрые решения, чтобы закончить переговоры до праздника. Также в культурном отношении играет роль продолжительность переговоров, сколько сторон участвуют и на каком языке ведутся переговоры.

Участники. Каждый участник привносит в переговоры систему ориентиров, характерную для его фирмы, общества или нации, которая определяет его мышление, ценности, чувства и действия. Если он или она будут применять свою систему ориентиров для оценки поведения другой стороны, то велика опасность возникновения недоразумений или конфликтов, которые в дальнейшем могут ухудшить исход переговоров. Большая продолжительность переговоров, как это часто происходит в германо-китайских совместных предприятиях, обычно обусловлена тем, что китайцам определенные решения необходимо последовательно согласовывать со многими людьми в сложной бюрократической структуре. Если из-за незнания этих особенностей продолжительность переговоров интерпретируется как тактический маневр (чтобы взять немцев измором), атмосфера переговоров будет постоянно ухудшаться, что, в свою очередь, может привести к поведенческим реакциям немецкой стороны, которые будут восприняты китайцами как невежливые или негибкие. Это могут быть попытки оказать давление в процессе общения или выставление условий, несоблюдение которых грозит выбыванием из переговоров, либо назначение крайних сроков принятия решений [1, S. 290].

Следствием является то, что для успеха переговоров целесообразно еще на этапе подготовки изучить, насколько уместен ваш собственный стиль ведения переговоров или из-за каких *стратегий* в поведении или в манерах могут возникнуть трудности, которые повлияют на исход и климат переговоров. Кроме этого, следует обязательно досконально разобраться со стилем ведения переговоров в культуре партнеров. Чем больше информации о своих и чужих участниках есть в вашем распоряжении, тем больше вариантов действий у вас будет, и тем более гибко можно будет проводить переговоры. Необходимая информация должна включать в себя знание типичных для данной культуры процессов принятия решений, стратегий, невербальных особенностей коммуникации при представлении и обсуждении предложений и/или фиксировании результатов.

Культурные особенности следует учитывать еще на этапе формирования делегации для переговоров. Насколько, например, приемлемо, чтобы женщины играли в переговорах значимые роли; является ли профессиональная компетенция, место в иерархии или партийная принадлежность решающим критерием для занятия ключевых позиций? Если данным факторам не уделить достаточно внимания, например, проигнорировать иерархический уровень, то в высоко формализованных культурах могут возникнуть неприятные ситуации.

П е р е в о д ч и к и / п о с р е д н и к и. Переводчиков привлекают к переговорам часто исключительно как знатоков языка и намного реже – как экспертов по чужой системе ориентиров. Они знают культурно-специфические коннотации понятий и могут объяснить их обеим сторонам, если буквальный перевод не помогает, а также могут непосредственно влиять на поведение договаривающихся сторон или изменять формулировки, если они вызывают недоразумения или нарушают нормы этикета. Поручать переводчикам такого уровня заниматься только переводом было бы расточительством полезных ресурсов. Поэтому при подготовке переговорной ситуации следует отдавать предпочтение переводчикам, заслуживающим доверия и обладающим межкультурной компетенцией. [1, S. 291].

П р о ц е с с п е р е г о в о р о в. Ход переговоров можно в упрощенном виде поделить на три этапа, которые могут быть по-разному интерпретированы и наполнены содержанием на основе разных культурных привычек:

1) установить контакт;

2) вести переговоры и договориться;

3) реализовать результаты переговоров [1, S. 292].

После критического изучения рынка и выбора потенциального партнера по переговорам происходит установление контакта для переговоров. Уже в этой фазе различные культурные перспективы влияют на дальнейший ход дел. Кто является «подходящим партнером»? С западной точки зрения в качестве аргументов приводятся компетентность, уменьшение затрат и качество, которые квалифицируют фирму как партнера по переговорам.

В культурах более коллективистских, в которых люди, группы или фирмы включены в давно существующие союзы (например, в азиатских странах), выбор партнера может определяться тем, насколько велики взаимные обязательства, которые предстоит выполнить, даже если другие предложения с точки зрения бизнеса кажутся привлекательней.

Когда дело доходит до первого контакта, приоритетная задача обоих партнеров – установление отношений взаимного доверия, которое формирует основу для продуктивных переговоров. При его отсутствии возрастает вероятность использования обманных маневров и манипулятивной тактики, переговоры будут проходить в духе соперничества [1, S. 292].

В разных культурах отличаются действия и символы, которые служат созданию и сохранению доверия. В обществах, ориентированных на личность, например, в арабских, латиноамериканских или азиатских странах, больший упор делается на установление социальных связей с партнером как с личностью, а не только как с представителем организации или компании. Это выражается в слишком долгих и слишком личных (с точки зрения немцев) беседах при знакомстве, которые часто имеют мало общего с предметом переговоров. Тем не менее возникающее при этом доверие является в дальнейшем решающим для успеха переговоров. Людям из культур, ориентированных только на дело (а не на личность), очень тяжело дается этот первый контакт и завоевание взаимной симпатии. Сложно найти рекомендации по поведению и этикету, чтобы справиться с этой ситуацией надлежащим образом. Доверие основывается здесь, скорее, на общем понимании предмета переговоров, а также на ясной экспликации интересов и процессов [1, S. 292].

Переговоры и договоренности. Переговоры складываются из множества раундов, состоящих из предложения, согласия/отказа/обсуждения и оформления результатов. В этом коммуникативном процессе возрастает значение культурных аспектов представления предложений, аргументации в защиту законности своих интересов, ведения беседы и невербального общения.

Это влияет на разницу между минимальными и максимальными требованиями, в рамках которых должно быть достигнуто согласие, и частоту чередования предложения и встречного предложения. Немецкие партнеры по переговорам часто воспринимаются как негибкие, потому что их диапазон требований в большинстве случаев довольно узок, а болевой порог достигается уже после нескольких раундов переговоров. В то же время в арабских странах можно наблюдать гораздо большее число раундов: переговоры там рассматривают не как чисто рациональное согласование позиций, которое нужно провести как можно быстрее и эффективнее, а, скорее, как процесс налаживания связей, для которого требуется время [1, S. 293].

Реализация результатов переговоров. Наиболее важной задачей после переговоров является соблюдение закрепленных в договоре соглашений. Однако часто на этом этапе также возникают недоразумения, которые вызывают взаимные подозрения. В немецкой культуре участники

переговоров заслуживают доверие своих партнеров по переговорам, если в результате обсуждений в консенсусе будут достигнуты конкретные письменные соглашения, которые поддаются проверке. Если эти соглашения точно соблюдаются, то партнерам доверяют. Если же партнер по переговорам не соблюдает определенные части договора или интерпретирует их слишком широко, то он теряет доверие. По правилам некоторых культур подробный договор, подписанный сторонами, находится не в конце деловых отношений, а в начале. С этой точки зрения детальный договор мешает быстро и адекватно реагировать на постоянно меняющиеся внешние обстоятельства. Более того, очень подробный договор скорее может стать причиной недоверия к партнеру по переговорам, который, возможно, с помощью конкретности преследует свои скрытые цели. Долгосрочные деловые отношения в таком случае зависят меньше от структуры договоров, а больше от социальных связей, которые устанавливаются между партнерами и которые необходимо совершенствовать [1, S. 294].

Развитие собственной компетенции ведения межкультурных переговоров требует от специалистов по межкультурной коммуникации интенсивной рефлексии самого процесса переговоров, а не только его результатов. К сожалению, фирмы и организации очень редко выделяют время на критическую проверку своих методов работы, так как это время представляется им потраченным зря. Плодотворное сотрудничество может устанавливаться только на основе доверия. Однако оно возникает лишь в том случае, если принимаются во внимание культурные нормы и ценности всех участников [1, S. 296].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Thomas, A.* Handbuch. Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder / A. Thomas, E. Kinast, S. Schroll-Machl (Hg). – Göttingen : Vandenhoecke & Ruprecht GmbH&Co., 2003. – 464 S.

Лю Пэн (Минск)

ЧЛЕНЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА В КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ
(на материале единиц, обозначающих «верх»)

В каждом языке представлены языковые единицы, использующиеся для обозначения направлений в пространстве «сверху – снизу», «спереди – сзади», «справа – слева» и т. д. В китайском языке для обозначения вектора «верх» используется языковая единица上 *shang* ‘верх’. Установлено, что ей присуща гораздо более высокая частотность, чем единицам, обозначающим векторы «низ», «спереди» и «сзади». В английском языке коррелятами上

shang ‘верх’ выступают, как и в русском языке, слова самой разной частеречной принадлежности: предлоги, прилагательные, существительные, глаголы и наречия. В качестве переводных эквивалентов*上 shang* ‘верх’ в словарях называются *on, up, over, above, top*. Более полный перечень переводных эквивалентов*上 shang* в английском языке представлен в таблице.

Единицы, обозначающих «верх» в китайском и английском языках

Китайский язык	Английский язык	
上 shang ‘верх’	Предлоги	*on, up, over, above, in, at, to, by, from, upon, into, onto, under, across, round, down.*
	Прилагательные	*up, upward, upper, above, high, higher, superior, top,* etc.
	Глаголы	*top, rise, advance, ascend* etc.
	Существительные	*top, upside* etc.
	Наречия	*on, up, over, above, upward, last* etc.

Из таблицы следует, что в английском языке в качестве переводных эквивалентов используются средства, не обозначающие вектор «верх», например, *in, at, to, by, from, into.* Как показывает исследование, такое разнообразие средств в английском языке по сравнению с китайскими обусловлено несколькими факторами.

В английском языке при описании ряда пространственных ситуаций фокусируется нижний полюс, в китайском – верхний. Например, в контекстах (1) и (2) в китайском языке отношения в пространственной ситуации описаны с помощью*上 shang*. При переводе этих контекстов на английский язык (примеры (1a) и (2a)) использованы предлоги *under* ‘под’ и *down* ‘вниз’, обозначающие антонимичный полюс.

(1)***当你再次****稳稳地踏在****土地上****(****你会喜****欢这种感觉的)，…。Dāngnǐ zàicì wěnwěndì tàzài tǔdìshàng (nǐhuì xǐhuān zhèzhǒng gǎnjuéde),…*/ (1a) Once the **earth** is **under** your feet again (you’ll enjoy the feeling), …. [BCC 语料库, http:// www.bcc.blcu.edu.cn].

(2) ***我很悚然，一见她的眼钉着我的，背上也就遭了芒刺一般，****<…>* ***惶急得多了。”****[鲁迅/彷徨/祝福]* *Wǒhěn sǒngrán, yījiàn tāde yǎn dīngzhe wǒde,* ***bèishàng*** *yějiù zāole mángcì yībān,<…>, huángjí dé duōle.”[Lǔxùn/fǎnghuáng/zhùfú]/* (2a) My flesh crept. The way she had fixed me with her eyes made a shiver run **down** my **spine**, and I felt far more nervous .... [Luxun / Wandering (Yangs)].

В ряде случаев сравниваемые языки, наряду с преимущественной фиксацией верхнего полюса в китайском языке и топологических отношений типа включение, контакт и т.д. в английском языке, по-разному представ-

ляют отношение ситуации к движению. Так, в примере (3) в китайском языке ситуация представляется как динамический процесс, в котором ***上*** *shang* используется в качестве глагола, одновременно маркируя как полюс «верх», так и перемещение в пространстве. В английском языке в той же ситуации (пример (3а)) фиксируются статические отношения.

(3) *“**上**城去了！” [鲁迅/呐喊/**阿Q正**传] “**Shàng**chéng qùle!” [Lǔxùn/nàhǎn/ā Q zhèng zhuàn]* / (3a) “I've been **in** town” [Luxun / Call To Arms (Yangs)].

Наконец, многообразие средств английского языка, использующихся в качестве переводных эквивалентов ***上*** *shang*, обусловлено кодированием при описании ситуации непространственных отношений. Например, в примере (4) выражение ***两颊上*** *liǎngjiáshàng* дословно переводится как ‘щеки верх красный’, в то время как в английском языке в описании соответствующего участка (4а) внеязыковой действительности пространственный компонент не репрезентируется.

(4) ***她仍然****头上**扎着白**头绳，<...>，**只是两颊上已**经消失了血色，...。”[鲁迅/彷徨/祝福] Tā réngrán **tóushàng** zhāzhe báitóushéng,<...>, zhǐshì **liǎngjiáshàng** yǐjīng xiāoshīle xuèsè,....”[Lǔxùn/fǎnghuáng/zhùfú]* / (4а) … her **cheeks** no longer red… [Luxun / Wandering (Yangs)].

Исследование показывает, что причины, обусловливающие разнообразие переводных эквивалентов***上*** *shang* ‘верх’ в английском языке, сходны с причинами, выявленными для русского языка. Они заключаются в преимущественной фиксации полюса «верх» при описании ситуаций в китайском языке и широкой вариативностью фрагментов внеязыковой действительности, подлежащих фиксации, в обоих европейских языках.

Т. В. Нагорная (Барановичи)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭМПАТИИ КАК НАУЧНОГО ПОНЯТИЯ

Условия современного глобального взаимодействия задают необходимость формирования особых качеств и способностей личности, в частности, поликультурной и межкультурной компетентности, одним из компонентов которых является эмпатия. Это прослеживается в ряде отечественных и зарубежных работ. Среди них – рубрики ценностей Ассоциации американских колледжей и университетов (AAC&U), коллектива экспертов, представляющих сто колледжей и университетов Соединенных Штатов [1]. Для постановки педагогических задач по формированию *эмпатии* требуется уточнение содержательной стороны данного научного понятия.

Э м п а т и я (от греч. *empatheia* – сопереживание) определяется как проникновение во внутренний мир другого человека за счет ощущения сопричастности к его переживаниям [2, с. 661]. Сопереживание определяется как переживание вместе с другим его душевного состояния [3]. Оно также объективируется через такие понятия, как *сострадание*, *соболезнование*, *утешение*, *отзывчивость* [4].

Подобная трактовка эмпатии основывается на том смысле, который вложил в него Э. Б. Титченер, впервые применивший это понятие в английской психологической терминологии. До него термин использовался теоретиками эстетики, обозначавшими способность воспринимать субъективное переживание другого человека. Изначальный специальный смысл слова *эмпатия* по Э. Б. Титченеру заключался в моторной мимикрии. Согласно его теории, *эмпатия* «произошла от некоей физической имитации страдания другого, которая затем пробуждает те же самые чувства» [5, с. 186]. Он отличал эмпатию от *сочувствия*, которое можно испытывать к общему положению другого человека, не разделяя его чувств.

В свою очередь, то, насколько должны быть вовлечены чувства в процесс эмпатии, вызывает дискуссии и разногласия. Так, например, П. Блум, автор книги «Против эмпатии: случай для рационального сострадания» («Against empathy: the case for rational compassion»), различает два вида эмпатии: эмоциональную и когнитивную [6]. Эмоциональную эмпатию он рассматривает как то, что философ XVIII в. Адам Смит называл сочувствием (sympathy). Проявлять эмпатию в таком понимании – это поставить себя на место другого, почувствовать его боль. Когнитивная эмпатия представляет собой процесс оценивания того, что думают другие, их мотивации, планов и взглядов [Там же].

Ученый П. Блум отмечает, что большинство дискуссий о нравственном воздействии эмпатии сосредоточено на ее эмоциональной стороне. Однако, он заявляет о том, что эмоциональная эмпатия пристрастна в силу того, что «мы более склонны испытывать эмпатию к привлекательным людям и к тем, кто выглядит как мы или имеет одинаковое с нами этническое или национальное происхождение» [Там же]. В связи с этим эмоциональная эмпатия не является объективным основанием для принятия решений.

Кроме того, «большая склонность к эмпатии дорого обходится», как отмечает П. Блум. Например, Вики Хельгесон и Хайди Фритц (Vicki Helgeson and Heidi Fritz) исследовали, почему женщины в два раза чаще страдают от депрессии, чем мужчины. Частичным объяснением этому служит «чрезмерная забота о других и постановка нужд других превыше своих». Барбара Оукли отмечает в своей книге «Хладнокровная доброта» (2011): «Удивительно, как много болезней и синдромов женщин, кажется, связаны с более сильной эмпатией и сосредоточенностью на других» [цит. по: 6].

Данные проблемы имеют отношение к эмоциональной эмпатии или чувствованию боли другого, что ведет к эмпатическому дистрессу и эмоциональному выгоранию. П. Блум сопоставляет это с «неэмпатическим состраданием»: более дистанцированной любовью, добротой и заботой о других. Такое сострадание, по мнению П. Блума, имеет как физические, так и психологические положительные результаты [6].

Еще одну опасность представляет состояние *идентификации*, являющееся одним из основных механизмов эмоциональной эмпатии. И д е н т и ф и к а ц и я определяется как «мыслительная операция, посредством которой человек

приписывает себе сознательно или бессознательно характеристики другого человека или группы. Основное место здесь имеет понятие переноса» [7, с. 293]. Известно, что сам К. Роджерс в начале 50-х гг. настолько «вчувствовался» во внутренний мир одной своей клиентки, страдавшей тяжелым расстройством, что вынужден был сам обратиться за помощью психотерапевта [2, с. 661].

В своей педагогической практике преподаватель, стимулирующий развитие эмпатических способностей обучающегося, должен учитывать приведенные выше особенности эмпатии. Вероятно, не исключая эмоциональной составляющей, все же больший акцент стоит сделать на когнитивной стороне эмпатии, когнитивной осведомленности и понимании эмоций и чувств другого человека. Основной коннотацией данного термина в таком понимании является интеллектуальное или концептуальное понимание аффектов другого [7]. В этом случае идентификация рассматривается как «способ признания сходства или тождества событий, объектов или людей. Здесь приблизительными синонимами являются понятия навешивания ярлыков или классификации» [Там же, с. 293]. По словам К. Роджерса, правильное слово слушающего задействует правильный ярлык или фразу, помогающую понять точное значение потока, который происходит внутри говорящего. Это способствует осознанию его настоящего значения [8]. Однако, если уделять больше внимания когнитивной составляющей эмпатии, не потеряет ли она своего изначального предназначения «сопереживания», лишенная эмоциональной стороны?

Вернемся к исследованиям К. Роджерса, благодаря которому произошло внедрение понятия *эмпатия* в отечественную психологическую терминологию в конце 80-х гг. [2, с. 661]. В своей лекции К. Роджерс ассоциирует эмпатическое состояние с умением слушать. Он говорит о том, что слушать чувства и рефлектировать их – это чрезвычайно сложный опыт. Свое определение эмпатии он основывает на понимании того, что в организме человека происходит постоянный поток переживания, к которому человек может снова и снова возвращаться как к референту (определяемому объекту) для того, чтобы понять значение того, что он переживает. Слушатель, обладающий эмпатией, деликатно указывает на то чувство, которое переживает говорящий в этот конкретный момент [8].

По мнению К. Роджерса, эмпатия предполагает временную жизнь как бы другой жизнью, деликатное, без предвзятых оценок и суждений, пребывание в личностном мире другого, чувствительность к его постоянно меняющимся переживаниям. Совместная интерпретация волнующих или пугающих проблем помогает их более полному и конструктивному переживанию и, в конечном счете, такому изменению структуры «я», которое делает его более гибким, творческим, открытым позитивному опыту [Там же].

В рубрике «Межкультурное знание и компетентность» Ассоциации американских колледжей и университетов (главными разработчиками рубрики являются с М. Беннет и Д. Деардорф) эмпатия рассматривается как воображаемое участие в опыте другого человека, включая эмоциональное и интеллектуальное измерения, представляет его перспективы (но не приня-

тие на себя положения другого). Высшим уровнем эмпатии является интерпретация межкультурного опыта с перспективы собственного (и более чем одного) мировоззрения, демонстрация способности действовать в стиле поддержки, которая признает чувства другой культурной группы [1].

На наш взгляд, такая трактовка наиболее приближенно отражает роджерианское понимание эмпатии, при которой во время беседы личность наталкивается на мысль о множественности собственных тактик. Более того, особенностью подхода является предоставление поддержки для того, чтобы личность могла сама найти выход, решение своих трудностей. При таком понимании эмпатия не остается исключительно когнитивным концептом интерпретации и навешивания ярлыков, что в свою очередь выхолащивает то понимание, которое прежде всего ассоциируется с понятием *эмпатия* – сочувствие. С другой стороны, к нему не сводится, не является императивом для принятия решений, но позволяет сохранить самобытность взаимодействующих личностей и оказывать необходимую поддержку при решении проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric [Electronic resource] // Washington, DC : Assoc. of American Colleges and Univ. – 2009. – Mode of access: https://www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge. – Date of access: 12.07.2019.

2. *Степанов, С. С.* Популярная психологическая энциклопедия. / С. С. Степанов. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.

3. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 24-е изд. испр. – М. : ОНИКС 21 век : Мир и образование, 2003. – 896 с.

4. *Баранов, О. С.* Идеографический словарь русского языка / О. С. Баранов. – М. : Изд-во ЭТС, 1995.

5. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – 6-е изд. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 544 с.

6. *Bloom, P.* Against Empathy [Электронный ресурс] / P. Bloom // Boston review – a political and literary forum. – Sept. 10, 2014. – Режим доступа: http://bostonreview.net/forum/paul-bloom-against-empathy. – Дата доступа: 28.10.2018.

7. *Артур, Р.* Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. / Р. Артур. – АСТ ; Вече, 2001. – Т. 1 : А – О. – 592 с.

8. *Rogers, C.* On empathy [Electronic resource] / C. Rogers // American personnel and guidance association, copyright. – 1974. – Mode of access: https://www.youtube.com/watch?v=iMi7uY83z-U. – Date of access: 23.06.2019.

Н. П. Петрашкевич (Минск)

ГРАММАТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ ТЕЗАУРУСНОГО ПОДХОДА

Тезаурусный подход как методология освоения гуманитарного знания был предложен В. А. Луковым и Вл. А. Луковым [1], которые показали принципиальное различие между усвоением естественных и гуманитарных наук. В естественных и точных науках накопление знания алгоритмизировано: оно идет от простого к сложному, от общего к частному, последовательно преодолеваются все ступеньки, каждая из которых – непременное условие успешного продвижения к вершинам науки. Этим наукам присуща конкретность и точность, выражающаяся числовыми методами. В центре модели изучения науки стоит осваиваемый объект, который требует от субъекта адекватного проникновения в сущность этого объекта.

Гуманитарные науки (философия, экономика, социология, правоведение, антропология, психология, филология, культурология, педагогика и др.) устроены иначе: они представляют собой комплекс знаний человека, группы людей, общества в целом о себе, отражающих отношения между личностью (группами людей) и обществом. Иными словами, в центре гуманитарных наук находится познающий субъект, который оценивает свое место в сложном переплетении общественных отношений. Такая организация гуманитарного знания известна под названием *тезаурус* – «полный систематизированный свод освоенных социальным субъектом знаний, существенных для него как средство ориентации в окружающей среде» [2].

Авторы тезаурусной концепции отмечают такие свойства тезауруса, как неполнота, фрагментарность и одновременно единство тезауруса, которое достигается через внутреннюю логику субъекта; иерархичность, позволяющая выделить ядро тезауруса при одновременном отсутствии четких границ; творческое осмысление, обеспечивающее разнообразие и изменчивость тезаурусов, множественность уровней освоения гуманитарного знания; ориентирующий характер тезауруса, его действенность, проявляющаяся в воспитывающем (социализирующем) потенциале. Таким образом, тезаурус имеет черты функциональной системы и вместе с другими системами обеспечивает жизнеспособность социального субъекта, отражая иерархию его представлений о мире.

Такая конструкция, выполняющая, с одной стороны, функцию ориентации в окружающем мире, а с другой, функцию создания нового знания, строится по модели «от своего к чужому», которое осваивается и включается в свой тезаурус, изменяя и обогащая его. По сути, тезаурус представляет собой субъектно организованное гуманитарное знание [3].

Тезаурусный подход удобен для понимания и моделирования процесса овладения иностранным языком, ведь этот процесс есть бесконечное накопление языковых фактов и встраивание их в уже существующую модель мира. Тезаурус языкового субъекта пополняется путем «присвоения» чужого язы-

кового материала (в первую очередь, фонетики, лексики, грамматики) в процессе его адаптации к уже освоенным знаниям. Скорость овладения новым языком, его качество, результативность, глубина основываются на особенностях субъекта – его способностях, усидчивости, трудолюбии, интересе, желании двигаться вперед и т.п. Предела совершенствованию знания языка теоретически не существует, но для конкретных субъектов он задается целями, потребностями, интересами и ценностными установками. Отсюда разница в качестве произношения, величине и разнообразии словарного запаса, степени правильности грамматики у студентов, обучающихся в одинаковых условиях.

Фонетическая и грамматическая подсистемы языка сравнительно малы и ограниченны по сравнению с открытой лексической системой, но далеко не все успешно ими овладевают, хотя именно эти системы образуют своего рода каркас тезаурусной языковой конструкции. Особое место здесь принадлежит грамматике как механизму комбинации лексических единиц, называющих отдельные компоненты действительности (предметы, процессы, свойства), в конструкции, обозначающие целые ситуации, передающие информацию и обеспечивающие взаимодействие между членами говорящего сообщества.

Сказанное не значит, что грамматику следует преподавать как отдельную дисциплину с самого начала. Первые синтаксические модели построения речи вводятся непроизвольно, вместе с первыми простейшими высказываниями о себе. Как правило, в освоении этих структур изучающие иностранный язык опираются на похожие модели в родном языке, создавая новый тезаурус, постоянно взаимодействующий с уже существующим. Эта опора на синтаксис родного языка не всегда эффективна, и со временем добросовестный учащийся учится строить предложение в соответствии с законами иностранного языка.

Если в изучаемом иностранном языке развита морфологическая система, то это сразу же вызывает трудности идентификации и создания форм словоизменения. Поскольку морфологические системы даже близкородственных языков не всегда совпадают или вообще не совпадают, опора на тезаурус родного языка не дает необходимого результата. Именно многочисленные морфологические парадигмы создают грамматике репутацию трудного предмета для освоения. Однако совершенно справедливо возникает вопрос о необходимости заучивания всех падежных форм существительных всех типов склонения или спряжения глаголов разных групп во всех видовременных формах. Весь этот огромный объем знаний может быть осилен лишь постепенно: начиная с наиболее часто встречающихся форм в самых употребительных синтаксических структурах, расширяя и накапливая арсенал форм в их синтагматических и парадигматических связях друг с другом.

Следует помнить о принципиальной субъективности тезауруса: накапливание и систематизация знания по линии освоения «чужого» и включения его в «свое» осуществляется учащимся субъектом исходя из его потребностей, представлений о том, что важно и нужно, интересно или неинтересно, пригодится или нет в дальнейшем. Именно сознательная самостоятельная работа студента формирует тезаурус знания, служащий его адаптации в окружающем мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Луков, В. А.* Тезаурусный подход в гуманитарных науках / В. А. Луков, Вл. А. Луков. – М. : 2004. – 105 с.
2. *Луков, В. А.* Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания / В. А. Луков, Вл. А. Луков. – М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. – 784 с.
3. Тезаурусы и тезаурусная сфера : II Академические чтения памяти Владимира Андреевича Лукова, 29 мар. 2017 г. : сб. науч. тр. / редкол. : В. А. Луков (отв. ред.) [и др.]. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2017. – 256 с.

А. И. Приходько (Запорожье)

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

На рубеже XX и XXI веков обострились и стали весьма актуальными проблемы языковой коммуникации, изучения средств коммуникативного влияния. Изменился языковой характер эпохи: на смену строго лимитированному языку пришел свободный язык средств массовой информации, общения, возросла роль языковой личности. На первый план вышли вопросы культуры как универсального контекста, который является источником различия в коллективах людей, а также коммуникации как самого главного и одного из фундаментальных видов взаимодействия между людьми.

Межкультурная коммуникация как особой вид коммуникации предполагает общение между носителями различных языков и различных культур. Сопоставление языков и культур обнаруживает не только общее, универсальное, но и специфическое, национальное, самобытное, что обусловлено различиями в истории развития народов. Интеркультурная коммуникация имеет дело с взаимопониманием и соглашением, что диктует необходимость понимать чужое и в то же время быть понятным, общаясь на чужом языке.

Признание абсолютной ценности разнообразия мировых культур, отказ от колонизаторской культурной политики, осознание хрупкости существования и угрозы уничтожения большинства традиционных культур и языков обусловили бурное развитие соответствующих отраслей знания с опорой на новый в истории человечества феномен – интерес народов разных стран друг к другу.

В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур.

В центре межкультурных взаимодействий стоит человек как носитель общечеловеческих универсалий и культурных особенностей. Этот человек действует и взаимодействует с другими людьми на основе этих универсалий и особенностей в колоссальном количестве контекстов общения [1].

Традиционно межкультурную коммуникацию определяют как общение носителей различных культур, которые пользуются разными языками. Когда человек оказывается в другой культурной языковой среде, он испытывает так называемый культурный шок из-за недостаточного знания национальных ценностей и законов общения носителей других культур и языков.

Во избежание всех недоразумений обучающимся необходимо иметь фундаментальные знания о той или другой культуре, чтобы происходило взаимодействие между культурами. Взаимодействие культур – это особый вид непосредственных отношений и связей, которые устанавливаются между двумя или несколькими культурами, а также тех влияний, взаимных изменений, которые происходят в ходе этих отношений.

Решающее значение в процессе взаимодействия культур приобретает трансформация состояний, качеств, сфер деятельности, ценностей той или другой культуры, порождение новых форм культурной активности, духовных ориентиров и признаков образа жизни людей, под воздействием внешних импульсов. Процесс взаимодействия культур, как правило, является долговременным явлением.

Современный мир все больше приобретает глобализующий характер существования. Одним из характерных признаков глобализации является взаимодействие как отдельных людей, так и отдельных цивилизаций. Особенный статус приобретают отношения между цивилизациями. В основе всех этих отношений лежит межкультурная коммуникация, поскольку потребность народов в культурном понимании, стремление познать духовный мир друг друга приводят к интенсификации коммуникативных процессов, которые приобретают системный характер. Только путем нахождения консенсуса человечество сможет решить глобальные проблемы и защититься от самоуничтожения.

Глобализация социального развития обусловлена растущей интенсивностью связей и отношений: экономических, социально-политических, культурных, научно-технических, коммуникативных, которые скрепляют различные сообщества современного мира. Эти связи, отношения, контакты добавляют нашей формирующейся цивилизации некое системное качество: увеличивается всесторонняя взаимозависимость различных сообществ, стран, регионов, которые все активнее влияют друг на друга. Интенсивность глобальных взаимосвязей способствует быстрому распространению на большей части планеты тех типов культуры, знаний и ценностей, которые воспринимаются как наиболее эффективные, оптимальные или просто наилучшие для удовлетворения личных и общественных потребностей [2].

Процесс глобализации ведет к возникновению культурных форм, новых ценностей, образцов поведения и деятельности, усреднения мировых потребностей. Благодаря усилению взаимозависимости бизнес-процессов организаций и глобализации конкуренции на мировых рынках локальные культуры (национальные, деловые, организационные) вступают между собой в своеобразные взаимодействия, в результате чего размываются границы между своими и чужими культурами.

В результате процесса интеграции отдельных этнических культур в единую мировую культуру на принципах развития средств коммуникации, экономических связей, социальных преобразований и т.п. происходит глобализация культуры. В межкультурной коммуникации все это находит свое отражение в расширении контактов между государственными институтами, социальными группами и индивидами разных стран и культур, заимствовании культурных ценностей и изменении культурной среды вследствие миграций [3].

Тенденция нивелирования интересов национальных государств и самобытных культур, сопровождающая глобализацию, должна быть урегулирована или сведена к минимуму путем проведения определенных оптимальных мероприятий (на уровне межгосударственных соглашений).

Осознание важности культурно-исторических факторов в процессах коммуникации, знание и адекватное воссоздание норм вербального и невербального поведения способствует успеху межкультурной коммуникации, поскольку процесс общения предусматривает взаимопонимание и взаимоадаптацию собеседников.

Для того, чтобы осознать себя неотъемлемой частью взаимодействия, необходимо изменить подходы к преподаванию иностранных языков, страноведения, теории коммуникации и переходить от теоретических знаний к практическим курсам, разрушая ошибочные культурные стереотипы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Почепцов, Г. Г.* Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2001. – 656 с.

2. *Кирабаев, Н. С.* Глобализация и мультикультурализм / Н. С. Кирабаев [и др.]. – Москва : Изд-во РУДН, 2005. – 332 с.

3. *Кузьмин, А. В.* Миграция: проблемы межкультурной коммуникации / А. В. Кузьмин. – Улан-Удэ : Изд-во ВСТТУ. – 2006. – 340 с.

О. В. Прокопюк (Брест)

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОВЛАДЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ИНТЕГРАЛЬНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ СЛОВА И ЭЛЕМЕНТАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА

Овладение студентами лексической стороной языка профессиональной коммуникации играет, на наш взгляд, системообразующую роль в обучении иностранному языку в учреждениях высшего образования технического профиля, так как лексика лежит в основе совершенствования других сторон и видов речевой деятельности. Владение профессиональной лексикой позволяет студентам точно описывать явления и предметы профессиональной деятельности, обеспечивает корректный обмен важной для специалистов

информацией, делает возможным простейший акт коммуникации. Более того, овладение профессионально ориентированной лексикой (ПОЛ) и ее употребление в рамках профессиональной коммуникации выступает лингвистической основой формирования и функционирования профессионального языкового сознания будущего специалиста [1, л. 75]

В соответствии с когнитивным подходом формирование лексических навыков рецептивного и продуктивного характера происходит поэтапно и включает (А. Н. Шамов, 2005): 1) создание ориентировочной основы речевого действия, 2) тренировку и 3) применение. Первый этап овладения ПОЛ должен быть направлен на формирование у студентов технических специальностей декларативных знаний об объектах определенной предметной области, их качествах, состояниях, признаках, свойствах и т.п. Декларативные знания выступают в качестве ориентировочной основы будущего речевого действия. Типичным примером данного вида знаний являются лексикографические значения слов, зафиксированные в толковых словарях. В результате интеллектуальных действий, связанных с узнаванием, запоминанием и пониманием студентами формы иноязычного слова, особенностей его значения, установлением смысла слова в конкретном контексте, на этапе создания основы речевого действия в языковом сознании обучающихся формируется когнитивный образ слова, который включает звуковую, графическую и семантическую составляющие. Важно отметить, что декларативные знания, которые объединены в семантической составляющей образа слова, могут быть разделены на две разновидности: *энциклопедические* и *языковые знания*. Энциклопедические знания охватывают информацию, отражающую характеристики объекта реальной действительности, обозначаемого данным словом. Языковые знания охватывают «правила» реального речевого функцио-нирования слова.

На этапе тренировки происходит формирование у студентов процедурных знаний на основе декларативных. Процедурные знания представляют собой последовательность операций, действий, которые следует выполнить, некоторую общую инструкцию о действиях в некоторой ситуации, программу действия с иноязычным словом. Процедурные знания относят к знаниям практического типа, поскольку они позволяют студентам успешно действовать в конкретной ситуации, обеспечивают возможность эффективной коммуникации, в том числе и профессиональной. Знания данного типа усваиваются в ходе целенаправленной речевой практики студентов [2, с. 36] за счет выполнения элементарных действий с иноязычным словом, связанных с имитацией, подстановкой, трансформацией и репродукцией.

Этап применения ПОЛ связан с формированием лексических действий в новых условиях, что обеспечивает эффективное использование студентами языкового материала для решения профессионально ориентированных коммуникативных задач. Решение данных задач предполагает оперирование студентами знаниями о предмете профессионального обсуждения и употребление ими лексических единиц иностранного языка, которые наиболее точно

вербализуют данные знания. Следовательно, в методике обучения ПОЛ необходимо предусмотреть овладение студентами не только лексикографическим значением слова, но и психолингвистическим, отражающим взаимосвязи компонентов значения в языковом сознании специалистов.

В этой связи считаем целесообразным обратиться к *интегральной концепции значения*, разработанной М. В. Никитиным. Она предполагает, что в значении слова должен быть отражен широкий круг признаков, проявляющихся у предмета в разных ситуациях, в разные периоды его функционирования, признаков более и менее существенных. Лексическое значение должно включать это разнообразие семантических признаков, так как все они в широком смысле отражают практику, действительность и могут быть коммуникативно релевантными [3, с. 12–13]. Представляется, что и целенаправленная когнитивная обработка студентами профессиональных прецедентных текстов, исследование текстовых реализаций семантических признаков, охватываемых интегральным значением слова, позволит обучающимся построить учебную модель интегрального значения (УМИЗ), отвечающую – специфике реального функционирования слова в речи специалистов – носителей языка. УМИЗ станет той ориентировочной основой, на которую будут опираться студенты на этапах тренировки и применения ПОЛ в процессе профессиональной коммуникации. Более того, мы полагаем, что УМИЗ как ориентировочная основа речевых действий будет прочно вписана в долговременную память студента, поскольку будет создаваться ими на основе вложенных когнитивных усилий.

При построении учебной модели необходимо учитывать структуру интегрального значения иноязычного слова, которая включает три компонента: *образ* [4], *интенсионал* и *импликационал* [5; 6]. Интенсионал интегрального значения слова представляет собой понятие в его дедуктивно-логическом аспекте [5, с. 33], т.е. включает обязательные семантические признаки, которые входят в содержательное ядро интегрального значения. Импликационал значения объединяет в своем содержании семантические признаки, наличие или отсутствие которых у денотатов данного класса имплицируется интенсиональными признаками [6, с. 105]. Импликационал является отражением разнообразных предметных связей объектов реальной действительности, т.е. охватывает вероятностную область того, что может быть названо в связи с данным словом [5, с. 35]. Мы полагаем, что анализ студентами импликациональных признаков, эксплицированных в тексте, позволит им осознать широкий круг логических, ассоциативных, грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических связей слова. На наш взгляд, осознание данных связей слова и построение УМИЗ поможет студентам, в процессе порождения собственных высказываний выбирать лексические единицы языка профессиональной коммуникации, адекватные ситуации общения и позволит правильно их сочетать между собой.

Поскольку семы значения репрезентируют в речи отдельные когнитивные признаки, образующие содержание концепта [7, с. 64], можно предположить, что содержание интегрального значения слова и содержание

профессионального концепта, который может быть представлен этим словом в речи, коррелируют между собой. В связи с этим рассмотрим структуру профессионального концепта для того, чтобы установить корреляции между компонентами интегрального значения и профессионального концепта. На основании анализа научных исследований, посвященных раскрытию сущности и структуры концепта как фундаментального понятия когнитивной лингвистики, психолингвистики и лингвоконцептологии (А. П. Бабушкин, Н. Н. Болдырев, С. Г. Воркачев, А. А. Залевская, В. И. Карасик, В. В. Красных, З. Д. Попова, М. В. Никитин, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин, Г. Г. Слышкин и др.) было установлено, что в структуре концепта, как правило, выделяют три компонента: *образ*, *понятийное содержание* и *интерпретационное поле*. Последнее может быть разделено на оценочную, энциклопедическую, утилитарную, регулятивную и социально-культурную зоны. О б р а з (как компонент концепта) включает чувственные представления, схемы, картины, эмоциональные состояния, кодирующие рациональную информацию. П о н я т и й н о е с о д е р ж а н и е профессионального концепта включает ядерные когнитивные признаки, определяющие основные отличительные черты концептуализируемого обучающимися предмета, процесса и т.п. Следовательно когнитивные признаки, входящие в понятийный компонент профессионального концепта, объективируются интенсиональными признаками интегрального значения, поскольку интенсионал также охватывает ядерные семантические признаки. На основании этого мы приходим к выводу о корреляции интенсионала интегрального значения и понятийного содержания как компонента профессионального концепта. И н т е р п р е т а ц и о н н о е п о л е концепта объединяет когнитивные признаки, которые в том или ином аспекте интерпретируют основное понятийное содержание концепта и являются периферическими по отношению к когнитивным признакам, включенным в понятийное содержание профессионального концепта. Следовательно, когнитивные признаки, представленные в зонах интерпретационного поля (как компонента профессионального концепта), объективируются импликациональными семантическими признаками, которые образуют периферию интегрального значения.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что, поскольку компоненты интегрального значения и профессионального концепта коррелируют между собой, построение обучающимися УМИЗ на основе опор, разработанных преподавателем, будет также способствовать формированию профессионального концепта в сознании студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мыскин, С. В.* Профессиональное языковое сознание и особенности его функционирования : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / С. В. Мыскин ; Ин-т языкознания РАН. – М., 2015. – 670 л.

2. *Холодная, М. А.* Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман. – М. : Ин-т психологии РАН, 2016. – 200 с.

3. *Стернин, И. А.* Лексическое значение слова в речи / И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 138 с.

4. *Стернин, И. А.* Слово и образ / И. А. Стернин, М. Я. Розенфельд. – Воронеж : Истоки, 2008. – 243 с.

5. *Никитин, М. В.* Лексическое значение в слове и словосочетании. Спецкурс по общей и английской лексикологии / М. В. Никитин. – Владимир, 1974. – 224 с.

6. *Никитин, М. В.* Курс лингвистической семантики : учеб. пособие / М. В. Никитин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2007. – 819 с.

7. *Попова, З. Д.* Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 126 с.

Н. П. Станкевич (Минск)

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ, ИХ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Как известно, словарный состав любого языка непрерывно пополняется новыми лексическими единицами путем заимствования новых слов из других языков. «Заимствованиями называются слова иноязычного происхождения, сохранившие некоторые свои иноязычные приметы (ударение, сочетание звуков, орфографию)» [1, с. 61].

Благодаря стремительному развитию информационных технологий и виртуальному общению людей в социальных сетях этот исторически медленный процесс довольно быстро ускорился. Сегодня английский язык является, безусловно, одним из наиболее популярных источников заимствования различных лексем. Это связано с тем, что в современном мире английский язык стал основным средством международного общения: он доминирует и влияет на все другие языки.

Для обучения современному немецком языку в учреждении высшего образования используется аутентичный материал в текстовом, аудио- и видеоформатах с актуальными темами для молодежи, причем он все чаще насыщен английскими словами, англицизмами. Профессионально работать и обучать современному немецкому языку, как устно, так и письменно, не зная английского, стало особенно нелегко из-за лингвистической ситуации, сложившейся под влиянием англицизмов.

Превалирование англицизмов можно проследить в следующих примерах:

- *Vor dem Meeting möchte unser Team noch Mal den Content updaten, um bei der Präsentation später nicht zu failen. Dies macht einen professionellen Eindruck beim Chef und im Kollegenkreis*;

- *Die Digital Learning Map wird von unsrem Team kontinuierlich weiter entwickelt, sodass Ihr Feedback jederzeit willkommen ist;*
- *Neben meinem Studium engagiere ich mich in der Urban-Initiative „Good City“. In Diskussionen und Workshops mit aktiven und professionell-orientierten Fachkräften thematisieren wir Probleme im städtischen Umfeld öffentlich, die wir dann im Anschluss in Team versuchen zu lösen.*

Англицизмы в современном немецком языке – уже свершившийся факт. Исходя из этого, хотелось бы выделить некоторые способы образования так называемого нового языка. Во-первых, английские слова адаптируются к грамматическим правилам и словообразованию немецкого языка. Существительные приобрели заглавную букву и артикль, а глаголы инфинитивное окончание: *der Bachelor* (*bachelor*) – ‘бакалавр’; *der Workshop* (*workshop*) – ‘семинар’; *der Designer* (*designer*) – ‘дизайнер’; *das Jogging* (*jogging*) – ‘пробежка’; *die Show* (*show*) – ‘выставка, показ’; *die Party* (*party*) – ‘вечеринка’; *managen* (*manage*) – ‘управлять’; *timen* (*time*) – ‘установить время’; *checken* (*check*) – ‘проверять’.

Во-вторых, слияние воедино английского и немецкого слов происходит посредством словосложения, словопроизводства, аббревиации и т.п. Например: *der Computer-Freak* – ‘компьютерный фанат’, *die Service-Station* – ‘станция техобслуживания’, *der Baseball-Schläger* – ‘бейсбольная бита’; *die Jobsteuerung* – ‘управление заданиями’, *uncool* – ‘неприятный, неинтересный’, *das Sprachtraining* – ‘языковая подготовка’, *der Talkmaster* – ‘ведущий ток-шоу’, *der Reiseboom* – ‘туристический бум’ или аббревиатура *W-LAN*, которая сегодня употребляется чаще, чем *kabelloses Netz*.

Заимствование слов с высокой степенью новизны осуществляется посредством калькированного перевода их прототипов. Например, английские слова переходят в немецкий язык без каких-либо изменений в орфографической структуре, т.е. в написании, но в немецком языке произносятся они часто уже не по-английски, и тем самым меняют свой первоначальный смысл. Например, *das Recycling* [rɪ'saeklɪŋ] – ‘вторичная переработка’; *der Blazer* ['bleːzər] – ‘блейзер’; *das Layout* ['leːaot] – ‘эскиз, оригинал-макет’; *die Shortstory* ['ʃɔːtstɔːrɪ] – ‘короткий рассказ’; *chillen* [ʧɪlən] – ‘расслабиться’; *Blackout* [blek'aot] – ‘временная потеря памяти’: *Die mündlichen Prüfungen sind auch gut gelaufen, nur einmal hatte ich ein totales Blackout. Aber glücklicherweise konnte ich diese Prüfung wiederholen*.

Англицизмы появляются также в результате копирования английских речевых оборотов. Эти выражения кажутся на первый взгляд немецкими словами, но их лексическая и грамматическая структура имеет некоторое несоответствие: *einmal mehr* (от англ. *once more*) вместо *wieder einmal*; *Es macht keine Sinn* (от англ. *It makes no sense*) вместо *Es gibt keinen Sinn*.

Кроме того, существует ряд слов, придуманных самими носителями немецкого языка, т.е. «псевдоанглицизмы», которые «не употребляются в английском языке или используются в других смысловых значениях» [2]. «Новые» немецкие слова, соответствуя грамматическим правилам англий-

ского языка, способствовали появлению, например таких слов, как *der Dressman* – манекенщик (хотя в английском языке используется *male model*); *der Smoking* – смокинг (в переводе на английский все же обозначает *tuxedo* или *suit*). Только в немецком языковом пространстве используется *das Handy* (англ. *cellphone* или *mobile phone*) для обозначения мобильного телефона.

Особенно трудно образовать от англицизмов прошедшее время, и в правильности выбранной формы слова сомневаются даже лингвисты и филологи: например, *downloaden* (‘скачать с интернета’) − *downgeloadet* или *gedownloadet*, *chatten* (‘общаться’) – *gechattet*: *Ich habe eine gute Musik gedownloadet*. Та же проблема касается и образования множественного числа существительных, например: *ein Toaster – zwei Toasters* или все же *zwei Toaster*; *der Update* (‘обновление’) – *die Updaten или die Updates*.

Часто англицизмы являются для изучающих современный немецкий язык, впрочем, как и для многих, считающих немецкий язык своим родным языком, настоящими «ловушками», так как непонятно, как их произносить и согласовывать с немецкими словами [3].

Большинство англицизмов произносятся в немецком языке согласно правилам английской фонетики, из-за чего немецкий язык теряет характерное ему звучание, например, *Upgrade* сегодня звучит как [ʌpgre͟ɪd] вместо немецкого фонетического звучания [`apgra:de].

По этой причине говорящим на немецком языке и изучающим его очень трудно в каждой конкретной ситуации (при чтении того или иного слова) выбрать правильный вариант произнесения звуков: *u* – как [u:] или как [a:], *a* – как [eɪ] или как [a:].

Такая же ситуация складывается в современном немецком языке с некоторыми именами существительными, которые пришли из английского языка, и представляют большую трудность при определении категории рода: *der* или *das* для *Service, Joghurt, die* или *der* для *Dresscode*.

Конечно, почти у каждого заимствованного из английского языка слова существует свой немецкий эквивалент. Более того, новое слово часто вытесняет из употребления несколько немецких слов, активно использовавшихся до него. Например, слово *der Job* [dʒɔb] (‘работа’) вытеснило целый ряд немецких слов, таких как *Arbeit, Stelle, Tätigkeit, Beruf, Arbeitsplatz*. Очень популярным среди молодежи и не только стало слово *das Team* [ti:m] (‘команда’), заменив такие немецкие слова, как *Mannschaft, Arbeitsgruppe, Arbeitsgemeinschaft*.

Внедрение английских слов в немецкий язык можно объяснить тем, что для современных понятий и терминов в немецком языке нет специальных названий, их можно обозначить только с помощью описания, используя при этом словосочетания или даже целые предложения, делая эти понятия слишком многословными и сложными в отличие от англо-американских терминов. Например, *etwas posten – etwas in einem Internet-Forum schreiben*;

einloggen – die Anmeldung in ein System; *der Laptop − kleiner, tragbarer Personal Computer*; *das Branding – die Entwicklung von Markennamen*; *das Highlight − glanzvoller Höhepunkt*.

Итак, очевидно, что «англицизмы имеют более краткую форму в сравнении с аналогичными по значению немецкими словами» [4], являясь одной из немаловажных причин внедрения англицизмов в современный немецкий язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Розен, Е. В.* На пороге XXI века: Новые слова и словосочетания в немецком языке / Е. В. Розен. – М. : Менеджер. – 2000. – 192 с.
2. *Романов, А. А.* Quo vadis, Deutsch? Разговор с изучающим современный немецкий язык / А. А. Романов, О. Н. Морозова, С. Э. Носкова. – Тверь : Агросфера, 2007. – 222 с.
3. *Морозова, О. Н.* Английские заимствования в современном немецком языке : лингводидактический аспект / О. Н. Морозова // Мир лингвистики и коммуникации : электрон. науч. журн. – 2008. – № 12. – С. 39–46.
4. *Володарская, Э. Ф.* Заимствования как отражение русско-английских контактов / Э. Ф. Володарская // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 102–104.

М. С. Филимонова (Минск)

ОБУЧЕНИЕ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКА КАК ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРЫ

Процесс изучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации должен включать усвоение обучающимися знаний о культурных ценностях носителей языка и их культурного опыта, представленного системой национально-культурных понятий, раскрывающих специфику культуры страны и народа изучаемого языка [1; 2].

Рассматривая те или иные языковые явления, необходимо учитывать современные лингвистические концепции, согласно которым специфическая картина мира носителей того или иного языка представлена в сознании в виде концептов, которые выражаются в языке различными видами структур в их конкретном национальном оформлении [3].

Так, при обучении китайской иероглифической системе необходимо рассматривать китайский иероглиф как графическую единицу, являющуюся феноменом культуры и обладающую определенным концептуальным значением, которое раскрывается в процессе его взаимодействия с окружающими знаменательными и служебными морфемами, выраженными иероглифами [4; 5; 6; 7]. При этом каждый иероглиф несет на себе отпечаток зрительного восприятия человеком вещей, и эта особенность оказывает большое влияние на его посредническую функцию между сознанием человека и внешним ми-

ром [8]. При обучении иероглифике необходимо, с одной стороны, рассматривать ее как сложную систему, в которой каждый иероглиф занимает свою определенную позицию, вступая в сложные синтагматические и парадигматические связи с другими единицами этой системы. С другой стороны, следует учитывать тот факт, что все китайские иероглифы, благодаря своей форме, являются более информационно насыщенными знаками, чем буквы в европейских языках [8], и фрагментами языковой картины мира носителей китайского языка.

Подавляющее большинство иероглифов китайского языка передает смысл перцептивных образов, тем самым отражая специфику пространственно-образного мышления носителей китайского языка и отсутствие языковой экономии при отражении смыслов перцептивных образов [9]. В процессе обучения китайскому языку также необходимо учитывать специфику способов концептуализации и категоризации окружающей действительности в китайском языковом сознании.

Большая часть современных иероглифов (около 80 %) представлена *фоноидеограммами*, основными компонентами которых являются идеограф или ‘компонент, несущий информацию о значении иероглифа’; и фонетик или ‘компонент, несущий информацию о звучании иероглифа’. При этом идеографы, которые в прошлом являлись самостоятельными иероглифами, с той или иной степенью вероятности передают внешний образ называемого ими понятия. Согласно Ши Юэ, в китайском языке насчитывается 163 идеографа, которые относят к 18 смы словым группам, образующим 18 соответствующих мегафреймов [10], которые объединяют идеографы по какому-либо семантическому признаку (например, *действия рукой, явления животного мира*, *одежда* и *украшения*, *явления растительного мира* и т.д.). За каждым из идеографов стоит целое семантическое поле, вследствие чего значение каждого из них будет выступать в качестве вершины фрейма, содержащего информацию о значении иероглифов, образованных от него [11] (таблица).

Иероглиф **茶**

Иероглиф	Мегафрейм «смысловая группа: явления растительного мира»	Фрейм «значение идеографа ⺾»	Значение иероглифа
茶	⺾、木、麦、竹（竹）、禾	⺾ 1. Растения (травянистые), цветы, кусты (茶、草、苗、药、花、菊) 2. Овощи (蔬、葫、芦、菜、萝、葱、茄) 3. Фрукты (苹、蕉、菠、萝、莓、葡、萄) 4. Свойства растений (芬、药、芳、蔽、芯、菲)	Чай

Фрейм «значение идеографа 艹» является включенным в мегафрейм «смысловая группа: явления растительного мира». При овладении мегафреймами «смысловая группа» и фреймами «значение идеографа» обучающиеся смогут определять примерное значение любого незнакомого иероглифа через его отнесенность к определенной смысловой группе и семантическому полю.

Склонность к пространственно-образному мышлению у носителей китайского языка проявляется также в категоризации существительных, когда при счете *любых* предметов необходимо ставить перед существительными счетные слова, которые, в зависимости от внешнего признака, относят их к определенным классам предметов. При этом восприятие тех или иных предметов отличается от восприятия носителями европейских языков, например, русского. Возьмем в качестве примера иероглиф ***条***, который является счетным словом для имен существительных, обозначающих длинные предметы, продолжительные явления и некоторых животных и т.п. Данный иероглиф классифицирует объекты, у которых длина превышает ширину и которые в сознании носителей китайского языка имеют свойство сгибаться естественным способом. При этом к ним относят такие предметы, как галстук, полотенце, дорога, река, собака, рыба [8].

Декодирование и понимание иероглифа запускает механизм осознания обучающимся целого фрагмента окружающей действительности во всей сложной взаимосвязи ее компонентов, так как он обладает семантикообразующей функцией в системе китайского языка. Последняя отражает свойство каждого из иероглифов выступать в качестве центрального компонента индивидуального семантического поля, объединяющего лексические единицы (слова, словосочетания), обладающие общностью значения.

Выступая в качестве ядра семантического поля, каждый из иероглифов (например, ***学*** ‘учиться, изучать’) несет наиболее общее значение, являющееся этимологическим. В центре поля (вокруг ядра) представлены языковые единицы, чье значение является наиболее близким к этимологическому (***学生*** ‘ученик’, ***同学*** ’одноклассник’, ***学术*** ‘знания’, ***学问*** ‘знания’, ***学习*** ‘учиться’, ***学会*** ‘научиться’, ***学到*** ‘получить знания’), на периферии располагаются языковые единицы, обладающие наиболее конкретным, современным значением, которое позволяет им активно взаимодействовать с единицами других полей (например, ***学位*** ‘ученая степень’: ***学位论文*** ‘диссертация на ученую степень’, *硕士学位* ‘степень магистра’, ***博士学位*** ’(ученая) степень доктора’, ***双学位*** ‘двойная ученая степень’) ; ***学校*** ‘учебное заведение’: ***中等学校*** ‘средняя школа’, *驾驶学校* ‘школа вождения’, *职业学校* ‘ремесленное училище’ ; ***科学*** ‘научный’: ***社会科学*** ‘общественные науки’, ***科学出差*** ‘научная командировка’, ***科学名词*** ‘научный термин’, ***科学研究所*** ‘научно-исследовательский институт’, ***科学管理*** ‘управлять (производством) на научной основе’, ***科学卫生*** ‘научная гигиена’). Данное свойство иероглифа позволяет отобразить различные семантические связи между словами, входящими в поле, которые отражают объективно существующие связи между предметами действительности, номинированными словами.

Преподавание китайского языка с учетом особенностей мышления носителей китайского языка стимулирует познавательную и научно-исследовательскую деятельность обучающихся, которые видят китайский язык как многогранную, уникальную систему, отражающую особенности восприятия окружающего мира его носителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сафонова, В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
2. *Риске, И. Э.* Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения: на материале английской поэзии : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / И. Э. Риске. – М. : РГБ, 2003. – Режим доступа: http://diss.rsl.ru/diss/03/0149/030149026.pdf. – Дата доступа: 28.06.2008.
3. *Федоров, В. А.* Французские обороты с местоимением *il* в зеркале русского языка / В. А. Федоров. – Воронеж : Издат. полиграф. центр Воронеж. гос. ун-та, 2010. – 216 с.
4. *Солнцев, В. М.* Исследования по китайскому языку / В. М. Солнцев, Н. И. Тяпкин. – М. : Наука, 1973.
5. *Кочергин, И. В.* Очерки лингводидактики китайского языка / И. В. Кочергин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2006. – 192 с.
6. *Софронов, М. В.* Китайский язык и китайская письменность : курс лекций / М. В. Софронов. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 638 с.
7. 汉字教学理论与方法 = Преподавание китайского языка / 周建著. – 北京 ： 北京大学出版社，2007. – 227 页.
8. *Цзинь, Т.* Концептуальная система пространства: на материале современного китайского языка : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19. / Т. Цзинь. – Владивосток, 2005. – 198 л.
9. *Рубец, М. В.* Когнитивные особенности китайской культуры и языка / М. В. Рубец // Психология и психотехника. – М., 2013. – Вып. 11 (62). – С. 1120–1133.
10. 史，玥。常用汉字表 ：形声字形符义类分布分析 = Ши, Юэ. Перечень наиболее частотных иероглифов : классификация идеографов / 史玥 // 重庆科技学院学报（社会科学版）. – 2010. – № 4. – 81– 82 页.
11. *Кочергин, И. В.* Очерки методики обучения китайскому языку / И. В. Кочергин. – М. : Муравей, 2000. – 160 с.

Секция II

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле
Инновационные технологии
как фактор повышения качества языкового образования

И. И. Аникеенко (Жлобин)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО САЙТА EASYCLASS ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Роль иностранных языков в современном мире возрастает и, казалось бы, мотивация к изучению английского языка априори высока в сравнении с другими учебными дисциплинами в учреждениях общего среднего образования. Однако учение – это работа: ежедневный, кропотливый труд, который является малопривлекательным для подростков, особенно если этим приходится заниматься самостоятельно и нести ответственность за результаты своей деятельности.

Быстрое развитие информатики и современных технологий ставит перед учителем проблему использования новых технических средств и поиска современных приемов обучения иностранным языкам. С точки зрения педагогической практики именно информационные технологии позволяют в полной мере раскрыть дидактические функции инновационных образовательных технологий, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

С целью повышения уровня познавательной активности учащихся в гимназии № 1 г. Жлобина была создана инновационная группа учителей, которая приступила к реализации инверсированной модели обучения иностранным языкам [1]. Данная модель предусматривает самостоятельное изучение учащимися теоретического материала с использованием видеоуроков, статей и других источников, а время урока используется для практического применения изученного. В течение двух лет элементы данной модели успешно внедрялись в организацию образовательного процесса по английскому языку. Для создания благоприятных условий и дифференциации обучения на третьей ступени общего среднего образования было принято решение о внедрении данной модели на факультативных занятиях по английскому языку.

Целью факультативных занятий по английскому языку «Лексико-грамматический практикум» является формирование языковой компетенции у учащихся на третьей ступени общего среднего образования. Согласно рекомендациям, содержащимся в программе курса, в целях организации *тренировки и применения* изученного языкового материала рекомендуется использовать

разнообразный инструментарий, в том числе обучающие и контролирующие тесты, которые обеспечивают обратную связь в ходе изучения языковых явлений. Более того, в программе указывается, что использование современных компьютерных, видео- и аудиотехнологий позволит учащимся овладевать языковыми знаниями и речевыми навыками в индивидуальном темпе, с возможностью мгновенно оценить результаты выполненного задания, получить необходимую информацию о явлениях, представляющих определенные трудности [2, с. 3–4].

Принимая во внимание данные методические рекомендации и тот факт, что многие учащиеся планируют участвовать в централизованном тестировании, возникла необходимость поиска такой образовательной платформы, которая включала бы в себя не только возможность размещения мультимедийных материалов, но и создания цифровых тестовых заданий, позволяла бы проводить мониторинг результатов выполнения, то есть обеспечивала обратную связь. Изучив разнообразные инструменты, программы и тестовые тренажеры, проанализировав их функциональность и доступность, мы приняли решение использовать в работе образовательную платформу Easyclass.

Easyclass представляет собой платформу, позволяющую учителям создавать так называемые онлайн-классы, где могут храниться дидактические материалы занятий, например, электронные версии учебников, таблицы, схемы, задания для учащихся в виде онлайн-тестов и в текстовом формате. Наряду с материалами, которые можно использовать для формирования и совершенствования навыков учащихся, на сайте предлагается широкий выбор инструментов для организации контроля в виде тестов. Сегодня существует множество тестовых программ, которые предлагают типовой набор заданий: одиночный выбор ответа, множественный выбор ответа, альтернативный ответ, свободный ответ. Использование электронных тестов в образовательном процессе предоставляет учителю широкие возможности в области контроля и систематизации знаний учащихся, способствует повышению качества обучения, позволяя эффективно взаимодействовать с учащимися. Однако онлайн-тесты, размещенные на специализированных сайтах, зачастую содержат языковой и речевой материал, который не в полной мере соответствует программным требованиям. В то же время функциональные характеристики платформы Easyclass позволяют учителю самостоятельно создавать интерактивные упражнения и тестовые задания, которые полностью соотносятся с языковым и речевым материалом учебного пособия. Например, задания множественного выбора, верно/неверно, заполните пропуски, напишите мини-сочинение и другие.

Более того, учитель может организовать проведение контрольных, проверочных и тестовых работ в виде викторины, предложить учащимся творческие задания и другие формы контроля учебных достижений учащихся. При этом у учителя есть возможность учитывать сроки выполнения заданий, осуществлять независимую оценку результатов, обеспечивать учащихся обратной связью в виде комментариев к выполненным работам.

С целью выявления уровня готовности учащихся старших классов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности с использованием платформы Easyclass было проведено анкетирование 14 человек на базе ГУО «Гимназия № 1 г. Жлобина».

В результате анкетирования были получены следующие результаты. На вопрос «Нравится ли тебе работать самостоятельно?» только 30 % учащихся ответили «Да», 30 % ответили «Нет» и и 40 % – «Иногда». На вопрос «Нравится ли тебе работать с использованием платформы Easyclass?» 40 % учащихся ответили «Да», а «Нет» и «Иногда» ответили по 30 % учащихся. Респонденты указали, что достаточно много времени проводят в виртуальной среде: большинство учащихся (60 %) указали время активности от 5 и более часов, лишь 20 % обучающихся уделяют онлайн взаимодействию до 2 часов. 50 % респондентов ответили, что предпочитают работать в группе, для 30 % учащихся это не имеет значения и 20 % учащихся указали, что предпочитают работать самостоятельно.

Кроме того, учащимся предложили оценить эффективность самостоятельной работы по иностранному языку на платформе Easyclass. 50 % учащихся положительно оценили влияние подобной организации самостоятельной работы на свою результативность, 20 % ответили отрицательно, а 30 % респондентов не видят никакой зависимости между результатами собственной учебной деятельности и формой организации самостоятельной работы в процессе изучения английского языка.

Проведенный анализ результатов анкетирования показал, что учащиеся не готовы работать самостоятельно и предпочитают опираться на объяснения учителя. В ходе дальнейшего собеседования было выявлено, что им необходима дополнительная помощь со стороны учителя и одноклассников, особенно они нуждаются в эксплицитном предъявлении грамматического материала на уроках иностранного языка. Несмотря на тот факт, что учащиеся проводят много времени в Интернете, в старших классах они не стремятся выполнять учебные задания и совершенствовать свои навыки в ходе самостоятельной работы в оболочке платформы Easyclass.

Дополнительный мониторинг посещения учащимися образовательной платформы Easyclass позволил нам сделать вывод, что 40 % учащихся стабильно активно используют данный ресурс: систематически заходят на сайт и постоянно выполняют интерактивные задания. Остальные обучающиеся время от времени самостоятельно работают в оболочке платформы, выполняя лишь те задания, которые будут в дальнейшем оцениваться учителем, что может повлиять на итоговую отметку.

Проведенное нами исследование свидетельствует о необходимости целенаправленной и системной организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся в оболочке платформы Easyclass, что подтверждается и опытом использования последней.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Соловьева, О. А.* Инверсированная модель организации профессионально-методической подготовки учителей иностранного языка / О. А. Соловьева // Известия Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2018. – № 2 (107). – С. 46–50.

2. *Леонтьева, Т. П.* Лексико-грамматический практикум : программа факультативных занятий по английскому языку для X–XI классов общеобразовательных учреждений с русским и белорусским языками обучения / Т. П. Леонтьева, И. В.Чепик. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 16 с.

3. *Запрудский, Н. И.* Современные школьные технологии-3 / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2017. – 168 с.

Е. В. Байдак, Е. Е. Криштапович, Н. В. Счастная (Минск)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из наиболее перспективных направлений в преподавании иностранных языков в настоящее время является применение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Мы считаем, что современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Под ИКТ понимают широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, распространения и передачи информации и оказания услуг [1, с. 15].

Можно выделить следующие виды ИКТ:

1) учебные программы;

2) программы-тренажеры;

3) демонстрационные программы;

4) контролирующие программы;

5) информационно-справочные материалы;

6) мультимедиаучебники.

Создание и развитие информационного общества предполагает широкое применение ИКТ в образовании, что определяется рядом факторов:

1) они ускоряют передачу знаний;

2) повышают качество обучения;

3) создают систему образования, отвечающую требованиям информационного общества;

4) обеспечивают благоприятный психологический климат;

5) помогают реализовать индивидуализацию обучения;

6) делают процесс обучения увлекательным [1, с. 17].

Любое средство ИКТ представляет собой целый комплекс различных составляющих, каждая из которых решает одну из подзадач общей технической задачи, стоящей перед системой.

Изучая данный вопрос, мы попытались определить, что думают, учащиеся на тему ИКТ и провели анкетирование, благодаря кото-рому выяснили ряд фактов. Были опрошены старшие школьники (10–11 классы) ГУО «Гимназия № 39 г. Минска» и учащиеся филиала МГЛУ «Лингвогуманитарный колледж». Опрошенным были заданы следующие вопросы.

1. Используете ли вы сайты/программы/приложения на телефон для изучения иностранного языка?

Как оказалось, 51 % опрошенных используют различного вида технологии в свободное время для изучения иностранного языка, 49 % – не используют. Из данной статистики мы можем увидеть, что соотношение учащихся, использующих и не использующих ИКТ примерно одинаковое.

2. Часто ли ваши преподаватели используют мультимедийные средства, как способ наглядно представить изучаемый материал?

38 % респондентов ответили – да, 62 % респондентов ответили – нет. Из данной статистики мы видим, что применение ИКТ на уроках иностранного языка не так уж и распространено.

3. Вам хотелось бы чаще видеть изучаемый материал на цифровых устройствах?

87 % опрошенных хотели бы видеть изучаемый материал на электронных носителях, 13 % – нет. Это свидетельствует о том, что развитие образования должно соотноситься с современными мировыми тенденциями. Сейчас сложно заинтересовать обучающихся новым материалом для изучения, а вот способом его подачи это возможно.

В настоящее время в колледже к наиболее часто используемым в образовательном процессе средствам ИКТ относятся: электронные учебники, справочники и пособия, лингафонные кабинеты, тренажеры и программы для тестирования, интерактивные доски и проекторы.

Помимо этого, преподавателями Лингвогуманитарного колледжа проводится работа по внедрению ИКТ посредством социальных сетей, активно используется Интернет в целях облегчения процесса обучения студентов. Как известно, для качественного изучения языка необходимо овладение как аспектами, так и видами речевой деятельности. Например, была создана группа в социальной сети «ВКонтакте» *I love PHONETICS. В отношении видов речевой деятельности педагогами могут быть использованы такие источники, как учебно-методический комплекс «On Screen» (электронный учебник по практике устной и письменной речи); интернет-ресурсы и различные приложения; для обучения грамматике – группы в социальных сетях, которые помогают студентам с материалом и тренировкой всех грамматических явлений.

Кроме того, в ходе работы нами были проанализированы современные интернет-ресурсы (около 100 сайтов и приложений) и выделены наиболее полезные и информативные из них. Данные интернет-ресурсы можно разделить согласно основным видам речевой деятельности.

Для развития умений аудирования целесообразно использовать:

- Audiorazgovornik (восприятие и понимание на слух английской речи, предлагаемая методика позволит преодолеть трудности аудирования);
- Ling Q (набор инструментов для изучения языков, в том числе английского);
- Book2 (бесплатный и очень эффективный аудиокурс, который станет отличным подспорьем в изучении иностранного языка, как для новичков, так и для продолжающих);
- Esl-Bits (аудиокниги на английском языке);
- Show-English (фильмы и сериалы на английском языке с субтитрами);
- TuneintoEnglish (караоке, упражнения к текстам песен).

Для развития умений чтения можно рекомендовать:

- English-E-Reader (совокупность адаптированных книг на английском);
- Get Parallel Translations (сервис для чтения книг с возможностью добавлять новые слова в личный словарь);
- Loyal Books (книги десятка жанров, которые можно читать и слушать онлайн);
- English Online (статьи на доступном английском).

Для совершенствования навыков говорения можно использовать:

- learnenglish.de (основная информация о произношении слов английского языка);
- englishclub.com (совершенствование английского произношения в сжатые сроки).

В наше время изучение любого иностранного языка значительно облегчает наличие мобильных телефонов, оснащенных выходом в Интернет. Вся информация на интересующую нас тему находится на сайтах для интегративного изучения английского языка в режиме реального времени. Некоторые из них перечислены ниже. Это:

- BritishCouncil.org, BBClearningenglish.com (имеется огромное количество высококачественных ресурсов для изучения английского языка – подкасты, учебное видео, упражнения на грамматику, игры, новая лексика);
- Native English (имеется возможность выполнять упражнения по всем аспектам и сторонам изучения языка, в том числе с поддержкой видео- и аудио материалов);
- Oxford online English (серия видеоматериалов по всем аспектам иностранного языка на платной и бесплатной основах).

Еще одним способом изучения языка является просмотр видеоматериалов на определенную тему на иностранном языке.

Перечислим сайты с подборкой видеоматериалов:

- English Central (сайт и приложение с сотней полезных видео с носителями языка);
- Ororo.tv (обеспечивает легкость и удобство просмотра, вместе с тем, имеет ограничения по времени);
- Ted.com.

Отдельно мы бы хотели выделить очень интересный проект TED, который включает выступления известных людей. TED – хорошо себя зарекомендовавший образовательный ресурс, который предоставляет доступ ко многим научным лекциям, докладам. На нем собраны разнообразные короткие выступления, различной тематики.

Следует отметить, что изучение любого иностранного языка не обходится без использования различных словарей, поэтому мы выделили наиболее оптимальные и эффективные из них:

- Pons (бесплатный онлайн-словарь с большой базой слов и устойчивых выражений);
- Crazylink.ru (сайт для расширения словарного запаса);
- Thesaurus.com (бесплатный онлайн-словарь, с более чем 3 миллионами синонимов и антонимов);
- Merriam-Webster (интерактивный словарь, насчитывающий более 6 000 изображений слов);
- Multitran (один из наиболее полных и самых популярных онлайн словарей).

Представим приложения на телефон:

- Duolingo (самое популярное приложение в мире для изучения иностранных языков);
- Lingualeo (изучения английского в игровой форме);
- HelloTalk (приложение для знакомства с носителями языка: как детьми, так и взрослыми);
- Wordbit, Easyten (приложение, которое позволяет учить новые слова при разблокировке телефона);
- Memrise (популярное приложение для изучения языков).

Информационная электронная среда может найти широкое применение в педагогической деятельности преподавателей, так как позволит им полноценно создавать и внедрять учебные материалы в соответствии со своими потребностями и разрешать тем самым актуальную для каждого из них проблему нехватки аудиторного времени. Вместе с тем, несмотря на непрерывное развитие ИКТ и их возрастающую популярность, мы считаем, что профессия преподавателя останется востребованной. Живое общение с учащимися вдохновляет их на дальнейшее изучение иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александров, К. В.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языка: от новой формы к новому содержанию / К. В. Александров // ИЯШ. – 2011. – № 5. – С. 15–20.

А. А. Баркович (Минск)

ИНФОРМАЦИОНАЛИЗАЦИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Коммуникация – сфера функционирования огромного количества информации, которая постоянно обновляется. Компьютерная обработка информации существенно эффективнее статистических и алгоритмических вычислений человека. Современная наука характеризуется высокой доступностью эмпирического материала и разнообразием подходов к репрезентации речевой практики. Вместе с тем в контексте динамичного развития компьютерных технологий метаязыковому сопровождению коммуникации все более присуща информационная актуализация деятельности – *информационализация*. И н ф о р м а ц и о н а л и з а ц и я подразумевает системное изучение и использование информационного потенциала коммуникации, что обусловливает лингвистически и интердисциплинарно компетентный подход к интерпретации коммуникационной семантики.

Изобретение компьютера, Всемирной паутины, Интернета и их совершенствование способствовало достижению современной наукой качественно нового уровня. При этом потребности *практической сферы* стали определяющими в формировании приоритетов развития *теоретического знания*. Зачастую в сфере реализации технологий и производства успешно решались задачи, еще не обеспеченные теоретической базой. Однако, в частности, Всемирная паутина была реализована как функционирующий формат уже достаточно давно по сегодняшним меркам – около 30 лет назад (1989). С тех пор ничего принципиально нового в сфере коммуникации не появилось: оказалось крайне затруднительным поддерживать высокие темпы технологического развития без параллельного и опережающего обеспечения их теоретическими знаниями.

Показательно, что даже знаковые проекты в сфере компьютерного опосредования коммуникации так и не были завершены. Например, автоматический «машинный перевод», работы по которому были начаты еще в 50-х годах прошлого века, остается по-прежнему актуальной задачей: по-видимому, ей будут заниматься еще как минимум следующие 50 лет. Сегодняшняя стадия развития науки существенно усложнилась: востребованы не столько классические монодисциплинарные, сколько симбиотические и *интердисциплинарные* или синкретичные и *мультидисциплинарные* подходы. В контексте широкомасштабного – как никогда ранее – доминирования

лингвистики в общенаучной парадигме знания о языке стали доступнее специалистам технических специальностей, а лингвистическая методология на постоянной основе заимствуется смежными областями науки, что зачастую выражается в создании новых синтетических дисциплин: «...можно констатировать, что методы языкознания дают пример и даже становятся образцом для других дисциплин, что проблемы языка занимают сейчас самых разных специалистов, количество которых постоянно растет, и что общее направление мысли поощряет все гуманитарные науки работать в том же духе, что и лингвистика» [3, с. 21].

Насыщенность сферы *компьютерно-опосредованной коммуникации* разного рода кодовыми системами – как естественного происхождения, так и формальными, искусственно созданными – ее характерная черта. При принципиальном различии языков естественных и формальных, языковая природа и искусственных языков, и функционирующих в компьютерной среде текстов – общеизвестна. Вместе с тем «зашифрованная» искусственно языковыми средствами *информация* принципиально не отличается от *семантики* традиционной коммуникации. Разумеется, возникновение письменности революционным образом интенсифицировало процесс накопления знаний, но именно в «компьютерную эпоху» стало очевидным, пожалуй, главное преимущество материальной фиксации речи – сохранение информационного контента «сообщений». С появлением письменности, компьютеров, сетевого формата, возможностей по удаленным воспроизводимости и доступу к информации – информация не изменила своей сути: она просто стала лучше сохраняться, демонстрируя сегодня свое уже практически материальное «бессмертие», становясь все более заметной и влиятельной субстанцией коммуникационных отношений. В новейшее время масштабы исчезновения информации, *энтропии*, начали необратимо «стремиться к нулю». На первый план вышли проблемы осознанного создания и использования информации. Функционирование *компьютерно-опосредованной информации* сопровождается значимой идентичностью процесса, позволяя создавать как частные, так и системные метаописания проблемной области, в рамках *информационной лингвистики* – науки о содержательной специфике коммуникации [1, с. 237].

Информационная *репрезентация* коммуникации востребована для адаптации разноуровневой семантики в широкой естественнонаучной парадигме, но существенной методологической проблемой является уже сама интерпретация понятия *информация* в разных парадигмах. Разумеется, *информация* компьютерно-опосредованной коммуникации не совсем соответствует сложившимся представлениям о семантике данного понятия и, как минимум, требует уточнения, а лучше и независимой интерпретации в интердисциплинарном ключе: *информация* – коммуникационная семантика.

Практика компьютерно-опосредованной коммуникации демонстрирует повышенную вариативность и разнообразие текстового наполнения сферы. Объем информации в виртуальной реальности увеличился до такого количественного объема, которым даже гипотетически не смогла бы удивить сфера

печатного книгоиздания или звукозаписи, и процесс продолжается. Компьютерные средства постоянно совершенствуются и демонстрируют универсальность, с которой никогда уже не смогут соперничать издательства бумажных книг и компакт-дисков. Разумеется, значительную часть компьютерно-опосредованного дискурса представляют копии уже изданных традиционными способами текстов; широко распространены копии копий, варианты, кавер-версии и т.п.

Несомненно, по возможностям охвата материала и скорости его обработки компьютерное сопровождение «электронных» текстов – на порядок более эффективно, чем «обычные» рукописные и аналоговые средства. При всей поверхностности алгоритмов сферы компьютерно-опосредованной коммуникации, используемых для презентации, модификации и интерпретации текстов, важным преимуществом оказывается высокая техническая прецизионность трансляции содержания соответствующего дискурса – информации. Информационная практичность компьютерных средств коммуникации стимулирует тотальный перевод печатных и мультимедийных текстов в компьютерно-опосредованный формат. Программы искусственного интеллекта по несложной «бинарной» статистической модели, но, тем не менее, последовательно в рамках своей глубины, могут сопроводить разметкой по формальным и кодифицированным показателям огромные текстовые массивы.

Вместе с тем уйти от семиотического («лингвистического») формата в сфере компьютерно-опосредованной коммуникации хотелось бы не только ученым-создателям искусственного интеллекта, но и многим рядовым пользователям. Однако на практике избежать опосредования коммуникации «материальными» средствами пока невозможно – буквы, слова, предложения, тексты, да и сам дискурс являются необходимыми элементами коммуникационной деятельности. При этом кодовая, квазиязыковая структура формальных семиотических систем компьютерно-опосредованной коммуникации дополнительно обусловлена необходимостью тотальной семантической дискретности задействованных знаков. Безусловно, языковые единицы естественных языков далеко не «дискретны», в речи эта индискретность осложнена многоплановым контекстом: практически любая языковая (речевая) единица «…может быть идентифицирована как “составная часть” единицы высшего уровня, интегрантом которого она становится» [3, с. 134].

Задачи *структурирования*, *кластеризации* и *стратификации* информации в глобальной перспективе предполагается решать с помощью компьютеров. При этом существует четкое представление об ограничениях сферы компьютерно-опосредованной коммуникации при репрезентации полностью соответствующей человеческой ментальности информации. На полноценное многоуровневое семантическое моделирование коммуникационного процесса вряд ли приходится рассчитывать в обозримом будущем. Одним из примеров недостаточности информационной структурированности содержания текстов с помощью формальных компьютерных средств является невозможность автоматического «снятия омонимии» в лингвистических корпусах. При самом беглом ознакомлении с текстом человек «видит» омонимию, а ком-

пьютерная программа – нет. Дифференциация «омонимии», формального тождества слов, полностью зависит от контекстной представленности единиц, где линейные связи внешне дискретных единиц осложнены их латентными разноуровневыми языковыми отношениями. Таким образом, еще одной существенной проблемой коммуникации является нетождественность интерпретации информации человеком и компьютерной программой: безнадежно проигрывая компьютерным программам в быстродействии, человеческий разум превосходит их в комплексности, пусть и не всегда осознаваемого *информационного диапазона* коммуникации.

Не менее существенной проблематикой, чем вопросы эквивалентной интерпретации информации в насыщенном компьютерными сетями современном коммуникационном пространстве, представляются вопросы ее *обработки* в процессе речевой деятельности. Комплекс существенных в аспекте развития информационализации проблем включает, в первую очередь, вопросы *создания, сохранения, получения* и *обработки* информации. Сегодня сфера компьютерно-опосредованной коммуникации характеризуется наличием релевантного для масштабных исследований эмпирического материала, объективно содержащего *информацию*, и эффективного технологического обеспечения. Релевантность эмпирического материала лингвистической методологии предопределена самим фактом его речевой функциональности. В этой связи функционирование информации в компьютерно-опосредованной коммуникации естественным образом обусловлено ее метаязыковой репрезентацией [2]. Возможности описания существенных аспектов современной информационной деятельности уже безвозвратно опосредованы сферой компьютерных технологий – компьютерную клавиатуру менять на пишущую машинку или авторучку не будет ни один исследователь.

Сегодня возможности информационного обеспечения коммуникации прекрасно дополняют традиционные пути коммуникации – лингвистическое структурирование мышления в виртуальной реальности несущественно отличается от докомпьютерной речевой практики. Таким образом, объективное описание законов создания, транзита и интерпретации информации, несомненно, целесообразно основывать на комплексной и универсальной методологии *информационализации*, что подразумевает активное задействование ее *лингводидактического потенциала*. В данном контексте совершенствование терминосистемы и понятийной структуры современной коммуникации с опорой на концепцию информационализации – важная и актуальная лингвистическая проблема.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баркович, А. А.* Интернет-дискурс: компьютерно-опосредованная коммуникация / А. А. Баркович. – М. : Флинта : Наука, 2016. – 288 с.

2. *Баркович, А. А.* Информационная лингвистика: метаописания современной коммуникации / А. А. Баркович. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2019. – 360 с.

3. *Бенвенист, Э.* Общая лингвистика : пер. с фр. / Э. Бенвенист ; ред., вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова. – М. : Прогресс, 1974. – 447 с.

В. М. Борейша (Минск)

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ АРГУМЕНТАТИВНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

Одной из актуальных задач обучения иностранным языкам на современном этапе представляется развитие у обучающихся умений устной аргументативной речи, поскольку корректно выстроенная и убедительно представленная аргументация в значительной степени обусловливает успешность решения соответствующих коммуникативных задач. В этой связи видится целесообразным дальнейшее совершенствование процесса обучения устному аргументативному высказыванию с учетом особенностей объекта усвоения и возможностей использования современных педагогических технологий.

А р г у м е н т а т и в н о е в ы с к а з ы в а н и е – это единица устной аргументативной речи, содержащая информационную нагрузку и направленная на убеждение или обоснование какого-либо положения. Оно вбирает в себя свойства обычного монологического по форме текста и обладает речевым воздействием на коммуникантов [1].

Обучение аргументативному высказыванию предполагает развитие умений отбирать необходимую информацию, формулировать и ранжировать аргументы, выстраивать аргументативное высказывание и представлять его, воздействуя на слушателей с помощью значимых вербальных и невербальных способов [2].

Для развития указанных умений может использоваться кейс-технология, способствующая развитию коммуникативной компетенции каждого отдельного учащегося, умений высказывать свое мнение и отстаивать его, умений работать в команде. *Кейс* представляет собой описание проблемы или спорного вопроса, сопутствующих фактов, мнений, от которых зависит решение проблемы [3]. В процессе рассмотрения кейса происходит осмысление, критический анализ и выбор наиболее эффективного решения рассматриваемой проблемы. На пути поиска решения стоящей перед учащимися проблемы возникает сложность в неоднозначности позиций участников дискуссии, что вызывает необходимость каждого из них отстоять свою точку зрения, обосновать и доказать ее значимость в решении поставленной задачи.

В процессе изучения кейса обучающиеся работают в группах: они знакомятся с проблемной ситуацией, представляют возможные варианты решений и обсуждают их, далее изучают дополнительные источники с целью уточнения фактов, затем группа принимает итоговое решение по проблеме и презентует его, приводя аргументы для обоснования [4].

Для фиксирования важных фактов и деталей, релевантных аргументов учащимся могут быть предложены такие графические организаторы, как fish-bone, кластеры, опорная схема, причинно-следственные карты и т.п. Для организации этапа обмена мнениями, представления возможных вариантов решений, их обсуждения и построения логического аргументативного высказывания могут быть использованы соответствующие наборы речевых клише, mind-map, опорная модель агрументативного высказывания и др.

Перспективным для развития умений устного аргументативного высказывания у студентов представляется использование комбинированной технологии обучения. Данная технология предусматривает интеграцию различных форм учебной деятельности: аудиторную и самостоятельную внеаудиторную с элементами электронного обучения.

В процессе самостоятельной внеаудиторной работы с использованием коммуникационных средств обучающиеся могут овладевать умениями фиксирования необходимой информации, ранжирования аргументов, планирования аргументативного высказывания. Эффективными в этой связи представляются такие компьютерные программы, как Khan Academy, Moodle, G Suite for Education и т.п. На учебных занятиях обучающиеся имеют возможность представить подготовленное аргументативное высказывание с учетом внешних факторов воздействия на слушателей и на основе анализа выступлений других обучающихся расширить палитру аргументов собственного высказывания. Последующее проведение рефлексии процесса и результата учебной деятельности позволит обучающимся определить пути их улучшения.

Таким образом, применение рассмотренных педагогических технологий может способствовать совершенствованию процесса обучения устной аргументативной речи, поскольку создает условия для развития необходимых умений подготовки, планирования и представления устного аргументативного высказывания и обеспечивает интенсификацию учебно-познавательной деятельности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдурахманова, П. Д.* Обучение аргументативному высказыванию студентов – будущих юристов / П. Д. Абдурахманова, Л. А. Бекназарян // Актуальные проблемы российского права. – 2008. – № 2. – С. 4–9.

2. *Петрова, Ю. В.* Аргументативное иноязычное общение: сущность понятия и особенности обучения / Ю. В. Петрова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – № 1. – С. 137–142.

3. *Ульянова, Е. С.* Использование кейс-технологии в обучении иностранному языку / Е. С Ульянова // ИЯШ.– 2014. – № 6. – С. 23–29.

4. *Андреасян, И. М.* Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И. М Андреасян // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2006. – № 2. – С. 18–22.

Л. В. Брацун (Минск)

ПОДГОТОВКА К ОБЯЗАТЕЛЬНОМУ ВЫПУСКНОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» С ПОМОЩЬЮ НАСТОЛЬНЫХ ИГР

Английский язык становится глобальным языком и имеет громадное значение для мирового общения, торговых, промышленных, дипломатических отношений и межкультурного взаимодействия. В концепции учебного предмета

«Иностранный язык» сказано, что иностранные языки изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всесторон-него информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения личностью общечеловеческих ценностей. И одной из важных целей иностранного языка как учебного предмета является языковое и речевое развитие личности учащегося путем обеспечения практического владения иностранным языком. Достижение образовательных целей предполагает усвоение и актуализацию знаний об изучаемых иностранных языках, овладение навыками и умениями иноязычной речевой деятельности [1, с. 3].

Согласно учебной программе «Иностранный язык» для учреждений общего среднего образования, в качестве генерального стратегического целевого ориентира выступает направленность процесса обучения иностранному языку на формирование поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией [2, с. 3]. С этой целью учителю необходимо создавать оптимальные возможности для речевого поведения учащихся в искусственно созданных условиях межъязыковой коммуникации, владеть приемами мотивации, организации и стимулирования учебной деятельности учащихся при активном вовлечении их в процесс образования.

Перед учителем стоит непростая задача постоянно поддерживать интерес и повышать мотивацию к изучению предмета. Это обусловливает актуальность проблемы поиска наиболее эффективных форм и методов работы с учащимися, направленных на активизацию их познавательной активности, формирование устойчивой внутренней мотивации обучения. Каким образом сделать урок иностранного языка более интересным, занимательным, и в то же время максимально аутентичным и эффективным? По нашему мнению, этому во многом способствует использование игровых методов и приемов обучения.

Использование игр позволяет поддерживать познавательную активность, повышать учебную мотивацию учащихся, стимулировать развитие мыслительной и творческой деятельности, способствует развитию основных видов речевой деятельности, что оказывает непосредственное влияние на качество и эффективность образовательной деятельности.

Таким образом, использование игр на уроке английского языка характеризуется высокой степенью интенсивности общения учащихся, вовлеченностью в процесс образования. Необходимо создавать мотивационную готовность и потребность учащихся в восприятии и усвоении учебного материала в условиях, приближенных к реальному общению. Игра как одно из древнейших педагогических средств обучения и воспитания переживает в настоящее время период нового расцвета. На наш взгляд, игровое обучение как нельзя лучше соответствует современному подходу в образовании и совпадает с современным пониманием урока иностранного языка. Это стимулирует учащихся работать на протяжении всего учебного занятия, быть активными, учит взаимодействию, обращению к их личному опыту, делает их творческими, заставляет думать.

На своих уроках я стала уделять особое внимание игровым приемам, а именно, настольным играм. Настольные игры побуждают к общению, а общение, это то, самое важное, ради чего мы и учим иностранный язык. Говорение – один из сложнейших видов речевой деятельности и настольные игры приносят значительную пользу для развития и совершенствования умений говорения. Таким образом, игра делает обучение намного эффективнее, снижает языковой барьер, большой процент лексики переходит из разряда пассивной в активную. Какие преимущества у настольных игр? Во-первых, это весело и интересно. Когда учащиеся раскованы, снимается напряжение, повышается внимательность и материал усваивается намного быстрее. Настольные игры – это соревнование. Здоровая конкуренция хороша для мотивации и для того, чтобы заставить больше вкладывать силы в изучение языка. Самым главным преимуществом представляется вовлеченность учащихся не только в сами игры, но и в процесс создания дидактического материала для игр, где учащиеся сами определяют содержание (но в рамках заданной темы и в соответствии с учебной программой), исходя из своего жизненного опыта и своих внутренних потребностей и запросов. Это делает подобную игру личностно ориентированной, актуальной и востребованной.

Подготовка к обязательному выпускному экзамену может осуществляться в рамках учебного занятия, на котором используется настольная игра. В методических рекомендациях по организации и проведению обязательного выпускного экзамена [3] сказано, что экзамен включает три этапа: собеседование по прочитанному тексту, собеседование по прослушанному тексту, беседу по ситуации общения, предлагаемой членами экзаменационной комиссии.

Для подготовки ко *второму этапу экзамена* я использую игру «Best Ear», которая направлена на развитие умений восприятия и понимания речи на слух. Так как я занимаюсь вопросами использования ИКТ в образовательном процессе уже 20 лет, то накопленный опыт естественным образом вылился в создание электронных средств обучения. Так для игры «Best Ear» я использую электронное средство обучения (ЭСО) «Listening» – приложение, состоящее из материалов, применение которых способствует развитию умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух у учащихся. Материалы представлены по основным разговорным темам учебной программы по иностранному языку. Целевая аудитория: учащиеся 9–11 классов. В ЭСО включены материалы из сборников экзаменационных материалов, национальных и британских учебных пособий. Условие игры предполагают, что игрок, фишка которого остановилась на игровом поле с изображением игры «Best Ear» должен прослушать текст и ответить на 3 вопроса по тексту. Вопросы предъявляются до прослушивания, после этого игрок отвечает на вопросы, которые направлены на определение степени понимания прослушанного текста: адекватное понимание текста в целом, определение его главной идеи и вычленение деталей. Например: «Кто…? Что...? Где...? Когда...? Как...? Куда...? Почему...? В связи с чем...?». Игра направлена на

развитие умений восприятия и понимания устной речи в звукозаписи, извлечения из прослушанного текста запрашиваемой информации и ее интерпретации. Длительность звучания текста составляет до 1,5 минут.

Третий этап экзамена – это беседа по ситуации общения, предлагаемой членами экзаменационной комиссии. Задача данного этапа экзамена заключается в контроле умений монологической и диалогической речи. Содержание выполняемых учащимся заданий направлено на стимулирование его к спонтанной речи. Задание включает вопросы, реакция на которые требует от обучающегося использования отдельных реплик и развернутых высказываний относительно услышанного. Для подготовки к этому этапу мы используем три игры. Первая игра «Questions for Questions» – это вопросы, которые порождают вопросы. Например, по теме «Семья»: какие бы ты задал вопросы своей маме о ее детстве? Учащиеся сами придумывают «вопросы, порождающие вопросы» и сами задают их. Во-первых, учащиеся тренируются задавать все типы вопросов в рамках предложенной темы. Во-вторых, они зачастую не проявляют интереса к вопросам, которые есть в учебнике и в экзаменационных материалах, поэтому они поднимают те вопросы, которые их интересуют, тем самым делая содержание урока актуальным для них, востребованным и личностно ориентированным. На подготовительном этапе учащимся предлагается задание: если бы у вас была возможность выбрать любого человека и расспросить его о… (указывается необходимая тема учебной программы), кто бы это был, что бы вы спросили? Например: какие бы ты задал вопросы своим бабушке и дедушке об их свадьбе? Самые интересные вопросы являются материалом для создания карточек для настольной игры. Игрок, который остановился на данной ячейке игрового поля, вытягивает карточку с вопросом, и его задача поставить как минимум 3 вопроса к данной ситуации. За каждый правильно составленный вопрос учащийся получает фишку и может передвигаться по игровому полю в соответствии с набранными очками. Это задание развивает у учащихся способность задавать вопросы, побуждает инициировать беседу, проявлять заинтересованность в чем-то, предоставляет возможность задать встречные вопросы.

Вторая игра «Inquire» позволяет высказаться всем игрокам. Она состоит из вопросов, на которые интересно отвечать, которые требуют не знания ответа, а высказывания своего мнения или предположения, проявления находчивости, оригинальности или даже юмора. Вопросы учащиеся также составляют сами, поэтому они затрагивают проблемы и аспекты, которые интересуют их в рамках темы раздела. Содержание заданий (вопросов) может быть следующим:

- задание, выполняя которое учащийся имеет возможность опереться на изученный в процессе обучения материал;
- задание уточняющего характера, содержание которого касается личного опыта учащегося и предполагает утвердительную или отрицательную реплику, которую нужно прокомментировать;

- задание, требующее от учащегося выражения своей точки зрения, рассуждения о фактах, событиях, приведения примеров и аргументов.

Цель игры: развитие умений говорения.

«Adviser» – игра, которая содержит задания, побуждающие учащегося дать совет, аргументированную рекомендацию. Все ситуации предлагаются самими учащимися. Это хорошая возможность для подготовки к обязательному выпускному экзамену по завершении обучения и воспитания на третьей ступени общего среднего образования.

Роль игры на уроках иностранного языка очень важна, так как она позволяет сделать образовательный процесс привлекательным и интересным для каждого учащегося. Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения, но и максимально приближает его к естественной коммуникации.

Используя комбинированные настольные игры при изучении английского языка, нужно помнить, что игра является инструментом обучения, который активизирует мыслительную деятельность учащихся, позволяет сделать образовательный процесс привлекательнее и интереснее, заставляет волноваться и переживать, что формирует мощный стимул к изучению английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баранова, Н. П.* Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.] // Замежныя мовы. – 2015. – № 4. – С. 3–8.

2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский). X–XI классы (базовый и повышенный уровни). – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 34 с.

3. Методические рекомендации по организации и проведению обязательного выпускного экзамена по учебному предмету «Иностранный язык» по завершении обучения и воспитания на III ступени общего среднего образования. – Режим доступа : http://www.academy.edu.by/files/inyaz_mrvip.pdf.

А. А. Верених (Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ПЛАТФОРМ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время существует большое количество разных способов изучения языка. Всевозможные курсы, частные занятия, различные сервисы, а также платформы для изучения иностранных языков. Это своего рода курсы, в которых принимают участие большое количество людей, а форма

обучения является полностью дистанционной. Их также называют MOOC (Massive open online courses) – массовые открытые курсы, форма дистанционного образования. В таких курсах одновременно участвуют люди, которые через Интернет слушают лекции, выполняют задания и в результате могут получить сертификат. В процессе обучения есть обратная связь с преподавателями, а иногда можно сдать экзамен для получения диплома. С помощью массовых открытых курсов можно повысить профессиональную компетенцию, расширить горизонты своих знаний и улучшить знание иностранного языка [1, с. 48].

Обучающиеся на платформах слушают лекции, смотрят обучающие видеоуроки и выполняют разнообразные задания. На некоторых ресурсах процесс обучения построен с возможностью получения обратной связи, и есть возможность связаться с преподавателем через саму систему.

Преимущества использования обучающих платформ заключаются в следующем.

1. *Актуальная информация*. Только на англоязычных ресурсах можно получить самые свежие и актуальные знания, услышать современный язык. Язык нельзя выучить раз и навсегда; он меняется, развивается и идет в ногу со временем.

2. *Уникальные знания*. Как правило, онлайн-курсы ведут сотрудники престижных университетов и именитые лекторы, известные в профессиональных кругах. Многие курсы проводятся такими учебными заведениями, как Кембриджский, Оксфордский, Йельский, Стэндфордский университеты, что обеспечивает высокое качество образования. Слушатели могут быть уверены, что получают знания из по-настоящему компетентных источников.

3. *Удобное расписание*. В большинстве случаев обучающиеся сами выбирают темп обучения и расписание занятий. Таким образом, у них не возникает проблемы нехватки времени.

4. *Возможность получить сертификат*. На некоторых сайтах можно бесплатно получить сертификат об успешном прохождении какого-либо курса обучения. Любой подобный документ служит подтверждением того, что вы постоянно развиваетесь. Также у вас есть возможность получить более серьезный верифицированный (выпущенный вузом или обучающим ресурсом) сертификат за определенную плату.

5. *Постоянное совершенствование знаний*. Во время обучения встречаются разнообразные типы заданий на развитие умений во всех видах речевой деятельности. Обучающиеся смотрят видео, слушают аудио, читают статьи, пишут эссе на иностранном языке. Таким образом, комплексно развиваются все умения. Кроме этого, встречаются новые слова, которые несложно понять из контекста и запомнить, так как они повторяются регулярно.

Рассмотрим самые популярные платформы для изучения иностранного языка.

Duolingo. Одна из самых популярных платформ среди начинающих: моментальное увеличение лексического запаса отмечают все пользователи. Обучение проходит в форме игры. Вначале просматривается урок с определенной лексикой, распределенной по темам: еда, животные, природа и т.п. Затем, нужно пройти тест: можно ошибиться только три раза, иначе – придется снова заглянуть в урок. Задания в тестах разнообразные: послушать речь и записать, что услышали, вставить в предложение один вариант из четырех по смыслу, произнести предложение самостоятельно (программа оценит правильность произношения). Также присутствуют и грамматические уроки.

Существует как сайт, так и приложение для телефона.

Языки: английский (американский), немецкий, испанский, французский.

Сайт: https://www.duolingo.com.

Lingualeo. В самом начале использования платформы программа предложит пройти тест на определение уровня владения языком. Присутствует огромное количество разнообразных заданий: видео с заданиями тексты с вопросами и уроки. Соответственно, к уровню владения языком обучающимся будут подбираться задания по сложности. Словарь для тренировки вокабуляра составляется исходя из тех слов, которые обучающийся перевел неправильно или пометил в тренировочном тексте, как неизвестные. Имеется несколько типов тренировки новых слов, которые происходят в форме игры.

Существует как сайт, так и приложение для телефона, а также расширение на браузеры, которое позволяет помечать и переводить слова на сайтах, которые просматривают студенты, и эти слова также добавляются в тренировочный словарь.

Языки: Английский.

Сайт: http://lingualeo.com/ru#welcome.

Coursera. Это образовательный проект, включающий огромное количество курсов и лекций, подготовленных различными ведущими университетами (в основном, американскими – University of Michigan, Stanford University). Этот сайт ориентирован на обучающихся с уровнем Intermediate и выше. С помощью английского языка можно записаться на лекции буквально по любой дисциплине: по информатике, дизайну, литературе, а также по любому языку.

Для каждого курса подготовлена программа занятий, а чтобы его закончить, слушателям нужно в обязательном порядке выполнить все задания к курсу.

Языки: английский.

Сайт: https://www.coursera.org.

Busuu. Сайт-платформа, который представляет из себя нечто среднее между Lingualeo и Duolingo. Самое главное преимущество этой платформы заключается в том, что разнообразие языков огромно. Языковые курсы построены так же, как и на Duolingo: лексика сгруппирована по темам, отработка новых слов происходит в форме теста. Помимо этого, есть еще и письменные упражнения, которые проверяют носители языка.

Языки: английский, испанский, итальянский, французский, португальский, турецкий, арабский, польский, немецкий, русский, японский, китайский.

Сайт: https://www.busuu.com/ru/.

Quizlet. Это сервис для создания учебных карточек, который позволяет создавать собственные карточки, добавляя к ним картинки и аудиофайлы, искать карточки, созданные другими преподавателями и обучающимися, встраивать карточки на сайт и делиться ими в социальных сетях.

Языки: 18 языков, включая английский, французский, немецкий, испанский и китайский.

Сайт: https://quizlet.com/ru.

Kahoot! Сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов. Созданные в Kahoot задания позволяют включить в них фотографии и видеофрагменты. Темп выполнения викторин, тестов регулируется путем введения временного предела для каждого вопроса. При желании преподаватель может ввести баллы за ответы на поставленные вопросы: за правильные ответы и за скорость. Табло отображается на мониторе учительского компьютера.

Языки: любой язык на выбор.

Сайт: https://kahoot.com/.

Таким образом, в настоящее время обучающие платформы являются важным фактором изучении иностранного языка, они формируют навыки самостоятельной работы обучающихся. Все представленные обучающие платформы являются эффективными и легкими в использовании как для преподавателя, так и для обучающегося. Широкий перечень инструментов, разнообразные возможности в развитии аспектов изучения языка делают данные платформы эффективными и мотивирующими к продолжению обучения. Применение рассмотренных платформ положительно влияет на развитие самостоятельной деятельности учащихся, на саморазвитие, на повышение качества знаний и самостоятельное планирование процесса изучения языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ, Астрель, 2009. – 238 с.

Т. Г. Дементьева (Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Дополнительное языковое образование выполняет социальный заказ на высококвалифицированных специалистов, способных активно использовать иностранные языки в своей профессиональной деятельности и осуществлять

эффективную межкультурную коммуникацию [1, с. 39]. Образование взрослых – один из важнейших этапов непрерывного образования, которое является результатом активной жизненной позиции дипломированного специалиста и условием его всестороннего участия в жизни общества.

В практике работы факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК УО «Минский государственный лингвистический университет» успешно используются такие образовательные технологии, как проектная технология, симуляции, дискуссии, дебаты, ролевые игры, технология «мозговой штурм» и т.п.

Разновидностью технологии «мозговой штурм» является метод «Шести шляп мышления» Эдварда де Боно. В его основе лежит идея о параллельном мышлении. Аналогично тому, как полноцветная печать делает возможным создать цветную картинку, метод шести шляп предлагает произвести такой же процесс с мышлением. Думание обо всем одновременно должно быть заменено применением различных мыслительных аспектов по очереди. В итоге все аспекты собираются воедино и получается «полноцветное мышление» [3].

В качестве примера использования метода «Шесть шляп мышления» приведем итоговое учебное занятие по теме «Экологические проблемы Франции и Беларуси» в группе слушателей, повышающих квалификацию по образовательной программе «Иностранный (французский) язык для международного делового общения» (повышенный уровень, B1+). При подготовке к проведению данного занятия слушатели опирались на учебный материал аутентичного учебника французского языка «Edito» [2] и интернет-ресурсы.

Цветные шляпы (синяя, белая, красная, черная, желтая, зеленая) служат метафорической репрезентацией для каждого направления мышления. Переключение с одного мыслительного режима на другой сопровождается буквальным или условным надеванием шляпы определенного цвета, что способствует более полной сегрегации направлений мышления.

1. Управление – *Синяя шляпа*. Эта шляпа используется в начале и конце мыслительной сессии для постановки целей, определения тематики дискуссии, стратегии обсуждения, оценки состояния проблемы и т.п. Как правило, модератор находится в Синей шляпе в течение всего обсуждения.

Например, в начале дискуссии модератор (в Синей шляпе) определяет тематику дискуссии. Приведем примеры.

- Природа и новые технологии: союзники или враги?
- Проблема радиоактивного загрязнения.
- Загрязнение атмосферы и гидросферы.
- Утилизация/уборка мусора.
- Качество продуктов питания. ГМО: за и против.
- «Парниковый эффект» и его влияние на экономику страны.
- Экологическая культура населения.
- Экологические проблемы Беларуси и пути их решения и т.п.

2. Информация и факты – *Белая шляпа*. На этом этапе собирается информация о предмете обсуждения. Надевая Белую шляпу, участники определяют известные факты и идентифицируют информацию, которой не хватает.

«Проснулся – убери свою планету». Эти слова Маленького принца мы все помним, но, к сожалению, не все делаем, как он. Слушатель в Белой шляпе сослался на тот факт, что во Франции вопросы технологии переработки бытового мусора стали составной частью эколого-экономической национальной и региональной политики. Учащиеся французских школ на уроках изучают такой предмет, как «Экологический этикет». Во-первых, экономия, так как разумный подход к расходу воды и электричества может стать законом для всех. Во-вторых, многократное использование многих бытовых вещей, то есть отказ от одноразовых бумажных салфеток в пользу тканевых, отказ от одноразовой посуды, от полиэтиленовых пакетов в пользу бумажных. Полиэтиленовые пакеты появились в 1957 году и начали свое торжественное шествие по планете: а) ежегодно в мире «потребляется» от 500 миллиардов до 1 триллиона пластиковых пакетов. Это почти 1 миллион пакетов в минуту; б) нефти для производства 10 пластиковых пакетов хватило бы для производства автомобильного горючего, достаточного для поездки на 1 км; в) более 100 000 морских животных, среди которых морские черепахи, киты и дельфины, погибают ежегодно из-за попавших в море пластиковых пакетов. И третий вопрос экологической культуры – грамотная утилизация домашних отходов. Основной упор делается на повторное использование сырья.

3. Эмоции и чувства – *Красная шляпа*. Высказывания участников основаны на интуитивных реакциях или эмоциональных переживаниях. Это путь взращивания идей, предполагающий включение всех участников в процесс идентификации двух-трех лучших вариантов из списка сформулированных в другой «шляпе» мыслей.

Например, слушатель в Красной шляпе эмоционально говорил о том, что Франция успешно выполнила свои обязательства по Киотскому протоколу, а поощрительные меры, предпринятые правительством, привели к росту новых промышленных секторов. Ведущее место среди них принадлежит возобновляемым источникам энергии, которые становятся приоритетными в энергетических планах Франции: солнечная и ветряная энергия, гидроэлектростанции, биомасса и биотопливо. Согласно индексам, показывающим привлекательность стран для производства биотоплива (разработаны компанией «Ernst & Young»), Франция заняла третье место в мире по привлекательности для инвестиций в биотопливо.

Кроме того, страна активно участвует в инновационном проекте в сфере энергетики ITER (Международный термоядерный экспериментальный реактор): он предусматривает проектирование и строительство экспериментального термоядерного реактора, который может производить практически неограниченное количество энергии и мало загрязняет окружающую среду.

4. Критическое суждение – *Черная шляпа*. Участниками выявляются возможные препятствия, риски, опасности. Предполагается критическое мышление, направленное на поиск проблем.

Например, высказывались критические замечания по поводу того, что во Франции за 15 лет на треть сократилась популяция птиц, это связано с исчезновением насекомых. К сокращению количества насекомых, которыми питались эти птицы, привело интенсивное использование пестицидов для избавления от вредителей.

Большая экологическая проблема для Франции – загрязнение гидросферы. В результате все возрастающего загрязнения нанесен огромный ущерб рыбным запасам средиземноморского бассейна.

Во Франции находятся в эксплуатации 10 атомных электростанций, общей мощностью 3,1 млн. квт/час. Крупнейшие из них – Ле-Бюже, Сен-Лоран-1, Сен-Лоран-2, Шинон-3. Тепловые электрические станции, использующие в качестве топлива мазут, газ, уголь выбрасывают в атмосферу вредные продукты сгорания: диоксиды азота, серы, ванадия, углекислый газ, золу. Увеличение концентрации углекислоты в воздухе приводит к нагреванию атмосферы, перераспределению температур, осадков и облачности на поверхности Земли, так называемому парниковому эффекту, который меняет климат на всей планете.

Одной из важных проблем является проблема радиоактивных отходов. Так, представители организации Greenpeace заявляют, что хранилище радиоактивных отходов Centre Stockage de l'Aube (CSA) в восточной Франции представляет угрозу для всемирно известной марки игристого вина. Greenpeace утверждает, что в менее чем 10 км от виноградников Шампани грунтовые воды оказались радиоактивными. Это касается и провинции Нормандия, где уровень радиоактивности грунтовых вод, которые местные фермеры используют для полива, в 90 раз превышает европейский уровень безопасности.

5. Оптимистичность – *Желтая шляпа*. Участники выявляют преимущества, связанные с рассматриваемым вопросом. Этот режим мышления противоположен Черной шляпе и направлен на поиск аргументов в пользу чего-либо. Результатом могут быть утверждения о преимуществах, которые могут быть созданы, позитивные ожидания и т.п.

Приведем некоторые примеры.

- Традиционные пластики, в основном сделанные из обычных полимеров, практически не разлагаются в естественных условиях. Выход из этой ситуации лежит в использовании биоразлагаемых материалов.
- Использование возобновляемых источников энергии позволило сэкономить миллионы тонн нефти в недрах земли, что немаловажно для современного мира.
- Одним из важнейших шагов планеты к экологически чистому существованию стало появление возможности изготовления нефти из пластиковых бутылок. При глобальной проблеме утилизации пластика и нехватке нефти данное решение является просто уникальным.

6. Креативность – *Зеленая шляпа*: поиск необычных, творческих идей и провокационных решений, исследование, полет мысли. Использование Зеленой шляпы предполагает задействование всего творческого потенциала.

Например, слушателями в Зеленой шляпе предлагались различные варианты решения проблем в области экологии.

- «L'agriculture écologique» – экологичное сельское хозяйство.
- «Sobriété heureuse» – сдержанность, умеренность в потреблении.
- «Le covoiturage» (= карпулинг) – совместное использование автомобилей с целью экономии горючего и нанесения меньшего вреда окружающей среде (из-за выхлопных газов).
- Во Франции созданы компании, где занимаются изготовлением вещей для дома из картона, начиная от комодов и заканчивая светильниками.
- Для привлечения внимания к экологическим проблемам, в частности, к проблеме утилизации домашнего мусора, организуют выставки с инсталляциями из мусора. Хорошо известен француз Бернард Пра. Фотографии его творений очень активно скупают на аукционах. С виду его творчество – это просто-напросто гора ярких пакетов от чипсов, пластиковой посуды, банок и тряпок. Но если вы отойдете чуть дальше от его снимков, то увидите портреты известных людей – Дали, Эйнштейна, Мэрилин Монро, Че Гевары и др.

Метод «Шесть шляп мышления» позволяет преодолевать трудности за счет разделения мыслительного процесса на шесть отдельных режимов – шляп, отличающихся цветом. Шесть шляп соответствуют возможным проблемам и решениям, с которыми могут столкнуться обучающиеся в процессе решения задачи.

Использование современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам направлено на развитие умения выражать свою точку зрения, сопоставлять аргументы и контраргументы, тем самым способствуя развитию логики в построении связного высказывания; развитию способности выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тригубова, Л. А.* Стратегия дополнительного языкового образования / Л. А. Тригубова // Непрерывное дополнительное образование в государствах – участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / Л. А. Тригубова. – Могилёв, 2018. – С. 37–41.

2. *Heu, E.* Édito (Méthode de français) / E. Heu, J.-J. Mabilat. – 3-e ed. Paris : Les Ed. Didier, 2018. – P. 93–106.

3. [Электронный ресурс]. – https://4brain.ru/blog/эдвард-де-боно-шесть-шляп-мышления/ https://ru.wikipedia.org/wiki/Шесть_шляп_мышления http://ecologyproblems.ru/297-ekologicheskie-problemy-frantsii https://otvet.mail.ru/question/56834489

И. В. Зубрилина (Минск)

СТРАТЕГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Понимание и принятие информатизации образования как многоаспектного процесса является сегодня бесспорным фактом, так как овладение информационной и медийной грамотностью выступает необходимым условием для нормального существования человека в современном обществе. Умения запрашивать, отбирать, оценивать, перерабатывать и создавать информацию, используя различные ее источники; умение ориентироваться в постоянно изменяющемся потоке новых технологий и использовать их в ходе образовательного процесса являются ожидаемыми результатами образования, достижение которых невозможно без соответствующей подготовки педагога. Учитель должен не просто сам быть технологически грамотным и уметь формировать соответствующие умения и навыки у своих учащихся, он должен помочь им научиться использовать ИКТ для того, чтобы успешно сотрудничать, решать возникающие задачи, осваивать навыки учения. А это значит, что учитель, прежде всего, сам должен постоянно расширять сферу своей профессиональной деятельности, приобретая новый социальный опыт, повышая профессиональный уровень, совершенствуя компетенции. Одним из вариантов решения данных профессиональных задач может стать организация профессиональной деятельности педагога в условиях информационно-образовательной среды (ИОС).

В большинстве исследований, посвященных данной проблеме (О. А. Ильченко, Е. Д. Патаракин, В. А. Стародубцев, Н. Ф. Талызина, Л. М. Кальнинш, С. В. Панюкова, Е. В. Чернобай) под ИОС подразумевается «ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение и совокупность условий, в которых непосредственно протекает его профессиональная деятельность» [1]. Следовательно, встраиваясь в информационное пространство, ИОС становится его частью и, изменяясь и эволюционируя, расширяет его. В этой связи важной особенностью ИОС является управление педагогом собственной профессиональной и познавательной деятельностью и самой средой. Возможность изменения таких элементов среды, как содержание, формы, методы, средства обучения позволяет адаптировать ИОС к индивидуальным особенностям и способностям всех участников образовательного процесса в соответствии с целями, содержанием и планируемыми результатами обучения, поэтому организованную с учетом данных принципов ИОС уместно назвать *индивидуальной информационно-образовательной средой* (ИИОС).

Стратегии моделирования индивидуальной информационно-образовательной среды учителя иностранного языка стали темой VIII Летней языковой школы учителей английского языка, которая традиционно была организована на базе ГУО «Академия последипломного языкового образования». В этом году в ее работе приняли участие двадцать два учителя английского языка из всех регионов республики и ряда учреждений образования города Минска.

Прежде чем приступить непосредственно к процессу моделирования, учителям было предложено определить уровень сформированности своей ИКТ-компетентности, опираясь на требования, разработанные ЮНЕСКО [2]. Результаты проведенной самодиагностики показали, что, несмотря на наличие сертификата пользователя ИКТ, у большинства педагогов ИКТ-компетентность сформирована лишь на уровне применения, и только у четверти слушателей данной программы повышения квалификации (в основном это участники летней языковой школы прошлых лет, неоднократно принимавшие участие в ее работе) – на уровне освоения. В то время как данный уровень развития ИКТ-компетентности может привести к качественным изменениям результатов системы образования, дав педагогу возможность реализовать обучение на основе использования компьютерного моделирования индивидуальных образовательных траекторий; реализации новых видов образовательной деятельности; применения современных средств и способов взаимодействия.

Проанализировав выявленные противоречия, определив собственные «проблемные точки» и ожидания, учителям было предложено определить ведущие направления своей профессиональной деятельности и спроектировать ключевые аспекты формирования и развития ИИОС.

Безусловно, у большинства педагогов доминирующим направлением профессиональной деятельности стало обучение, взаимодействие между учителем и обучающимся. Учителя квалификационной категории «учитель-методист» отметили сотрудничество с коллегами, так как им довольно часто приходится проводить мастер-классы, консультации и тренинги в рамках методических объединений, творческих и проблемных групп. Учителя, имевшие опыт участия и инициирования интернет-проектов со своими учащимися, выделили направление работы с родителями и местным сообществом. Абсолютно все участники летней языковой школы подчеркнули необходимость разработки направления, связанного с самообразованием.

Познакомившись с особенностями использования в процессе обучения иностранному языку вебинаров, форумов, дистанционных курсов, сайтов совместной учебной работы, социальных сетей, тематических блогов, учителя приступили к моделированию индивидуальной информационно-образовательной среды.

Среди предложенного многообразия интернет-сервисов наибольший интерес у учителей вызвал сервис *Voki* (https://www.voki.com), приложение для создания анимированных говорящих аватаров и искусственных медиаобъектов; сервис *Flippity* (http://www.flippity.net/), позволяющий создавать

разнообразные интерактивные упражнения на базе Google-таблиц; конструктор квестов *Learnis.ru* (http://www.learnis.ru/), позволяющий создавать веб-квесты с возможностью добавления любых предметных заданий.

Учителя, использующие на уроках мобильные устройства, заинтересовались сервисом *Quiznetic* (https://quiznetic.com/). Это конструктор дидактических игр, напоминающий настольные игры, в которых, отвечая на вопросы, игрок продвигается от одной точки к другой. Сервис предлагает задания на множественный выбор, введение текстового и числового ответа. При создании вопросов можно воспользоваться не только текстовым редактором, но и ввести изображение или видео с канала YouTube.

Учителям, практикующим формирующее оценивание, был интересен конструктор тестов *Online Test Pad* (https://onlinetestpad.com/), с помощью которого можно создать множество цифровых учебных заданий: различные виды тестов, кроссворды, сканворды, опросы, логические игры.

Судя по комментариям участников летней языковой школы, больше всего они были впечатлены возможностями сервиса *Blendspace* (https://www.tes.com/lessons), позволяющего подобрать и собрать в единое целое материалы к уроку: документы, ссылки, видеоролики, фотографии и т.п., а также ввести текст и разработать тестовые задания. Консолидация всех материалов урока позволяет не тратить время; в случае необходимости обучающееся могут по ссылке просмотреть их самостоятельно. Кроме того, данный сервис помогает организовать дифференцированное обучение, контроль усвоения материалов, взаимодействие обучающихся.

Ссылки на все разработанные ресурсы участники летней языковой школы разместили на своих персональных сайтах и блогах, которые являются системообразующими центрами их ИИОС, доступ к которым можно получить на странице блога летней языковой школы http://zamezhniki1.blogspot.com/p/blog-page.html.

Особое внимание учителя обратили на возможности своего профессионального развития в условиях профессионального взаимодействия, инфраструктурой которого выступают сетевые сообщества учителей-практиков. Познакомившись с содержанием различных ресурсов, большинство учителей присоединились к сообществам *Teacher Connect* (https://www.teacherscon-nect.com/), *Classroom 2.0 (*https://www.classroom20.com/), *Common Sense Educators* (https://www.commonsense.org/education/recognition-educators), *Teaching Channels* (https://www.teachingchannel.org/topics), позволяющим не только воспользоваться аутентичными языковыми материалами, методическими разработками и полезными пособиями, но и стать активным участником профессиональных дискуссий и практико-ориентированных проектов, что позволит расширить и развить свою индивидуальную информационно-образовательную среду. Подобное профессиональное общение обеспечивает получение обратной связи от коллег, наставников и экспертов; обучение на опыте других, поиск и освоение более эффективных средств, необходимых для решения профессиональных задач.

Обсуждая преимущества создания ИИОС учителя, участники Летней языковой школы подчеркнули, что педагогическая продуктивность ИИОС обуславливается не столько ее содержательными особенностями, технологиями ее освоения и средствами преобразования, сколько возможностью повышения активности взаимодействия обучающихся с ее элементами, а это значит, что состояние ИИОС напрямую зависит от активности субъектов образовательного взаимодействия. Летняя языковая школа (2019) также стала своеобразной платформой для организации эффективного образовательного взаимодействия для ее участников: педагоги наладили полезные профессиональные связи, освоили различные интернет-сервисы и педагогические инструменты, научились конструировать содержание, методы и технологии обучения в условиях ИИОС, выстраивать образовательный процесс, направленный на достижение новых результатов профессиональной деятельности, проектировать и осуществлять свое профессиональное самообразование.

Анализируя возникавшие в процессе моделирования ИИОС трудности, учителя отмечали, что, кроме объективных условий создания ИИОС (востребованность ИИОС, актуальность наличия ИИОС учителя как руководителя методического объединения, ресурсного центра и т.д.), действительно важными являются профессиональные и личностные качества учителя, т.е. субъективные условия, к которым, прежде всего, следует отнести: уровень сформированности ИКТ-компетентности; проектировочные, исследовательские, коммуникативные умения педагога; заинтересованность участников образовательного процесса в использовании средств ИКТ в своей профессиональной деятельности; готовность учителя к проектированию ИИОС, применению средств ИКТ в образовательном процессе, распространению опыта, самоуправлению и управлению профессиональным развитием.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ильченко, О. А.* Организационно-педагогические условия сетевого обучения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Ильченко. – М., 2002. – 190 л.

2. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf. – Дата доступа: 02.09.2019.

Т. А. Клишина (Минск)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С развитием общества меняется и система образования, требования к ней. Можно выделить несколько тенденций, которые влияют на изменения в образовании.

1. Обучение превращается в ежедневную активность, рутину, мы постоянно находимся в процессе изучения чего-то нового. Обучение становится нашей основой, не только в заведениях образования, но и в повседневной жизни.

2. Обучение осуществляется на протяжении всей жизни. В недавнем прошлом обучение занимало определенную часть жизни. Но сегодняшний мир меняется, иногда мы не успеваем за ним, поэтому нам постоянно необходимо обучаться и развиваться, независимо от возрастной категории и профессии.

3. Проектное и проблемно-ориентированное обучение приходит на смену традиционному классическому, происходит его постепенное вытеснение.

4. Большая часть образования переходит в онлайн и виртуальную среду. Происходит смена технологий, добавляются персонификация, моделирование, основанное на использовании искусственного интеллекта. Электронное направление в образовании все больше популяризируется, появляются онлайн-курсы, лекции, вебинары, по окончании которых обучающиеся могут получить свидетельства, сертификаты и т.п. Это направление все больше развивается и наверняка будет востребовано в будущем.

5. Происходит изменение восприятия информации: хорошо воспринимается видеоинформация, подкрепленная интерактивом. Такую информацию учащиеся запоминают быстрее, особенно если это касается сложных процессов и проблем, которые трудно описать и показать на картинках. Продемонстрированные на электронных носителях процессы легче усваиваются, понимаются и запоминаются учащимися.

Существует ряд новых современных образовательных технологий и методик, которые еще предстоит тщательно изучить для применения в образовательной деятельности.

В данной работе мы подробнее рассмотрим ряд инновационных технологии, которые, на наш взгляд, заслуживают особого внимания.

1. *СТИМ-технология*, которая подразумевает смешанную среду обучения и показывает обучающимся, как научный метод может быть применен в повседневной жизни. Аббревиатура STEAM расшифровывается с английского языка, как естественные науки, технология, инженерное искусство, искусство и математика (science, technology, engineering, arts, mathematics). Технология направлена на популяризацию данных наук, на изучение возможностей совмещения изучения естественных наук, инженерии и изучаемого предмета. Преимуществом СТИМ-образования является интегрированное обучение по темам, а не по предметам. Оно соединяет в себе междисциплинарный и проектный подходы, основой для которых становится интеграция естественных наук в технологию, инженерное творчество и математику. Все технологии работают в одном русле, взаимосвязанно и показывают, каким образом можно применить научно-технические знания в реальной жизни. Программа развивает навыки критического мышления и разрешения проблем, необходимые для преодоления трудностей, с которыми учащиеся могут столкнуться в жизни.

Каждый раз, создавая новые продукты, разрабатывая проекты, учащиеся, получая положительный результат, приближаются к своей цели; повышается мотивация, уверенность в своих силах, они получают удовольствие от работы с наукой. Технология отличается активной коммуникацией и командной работой, поскольку учащиеся учатся работать вместе, решать проблемы сообща. Еще одно преимущество данного подхода – это креативное и инновационное подходы к проектам, учащиеся одновременно изучают и применяют на практике научные знания, что непосредственно развивает их творческое мышление. Образование готовит обучающихся к инновациям жизни, технологически развитому миру, который стремительно изменяется, т.е. СТИМ популяризирует изучение естественных наук для того, чтобы и в будущем учащиеся понимали, что им интересно, а также чем они хотят заниматься в перспективе.

Применительно к изучению иностранных языков технология является чрезвычайно значимой, поскольку язык – эта система, которую мы используем не только для общения, как такового, а для получения, обмена, передачи, распространения информации из различных сфер нашей многогранной жизни.

2. *Эджайл технология (Agile)* – это новая система, основанная на объединении процесса обучения, людей и изменений. Основные принципы данной технологии в системе образования следующие: люди и взаимодействия важнее процессов и инструментов; осмысленное научение важнее формальных тестов; сотрудничество между участниками процесса важнее постоянных согласований, переговоров; готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану.

Для того, чтобы изучить сущность системы и понять, для чего нужна данная технология в образовании, необходимо вникнуть в ее историю. Одним из ее основоположников является Walter Shewhart, который изобрел технологию «Plan-Do-Study-Act», когда вся деятельность разбивается на этапы, образуется круговая работа: планируешь, выполняешь, изучаешь результаты своего труда, применяешь их и т.п. Его ученик и последователь W. Edwards Deming изучил данные процессы и применил подходящие разработки в Японии. Далее Hirotaka Takeuchi, опираясь на опыт наставника, создал и описал использование идей для разработки новых продуктов. Благодаря инновационным разработкам Япония сегодня является лидером по темпам развития и использования бережливых технологий, экономически развитой страной, имя которой связано с успешными технологическими гигантами. Позднее Jeffrey V. Sutherland использовал данную технологию для разработки нового ИТ-продукта. Он создал Scrum, согласно которому участники процесса двигаются вперед вместе, т.е. люди из разных отделов собираются вместе и, благодаря моментальному сотрудничеству, происходит быстрый анализ ситуации здесь и сейчас.

Эджайл-технология схожа с философией, которая не отрицает процессы и инструменты, документацию и т.п., но люди и их взаимодействие, полученный продукт, сотрудничество и готовность к изменениям являются приоритетными для нее. Положения Эджайл универсальны и могут быть применены в любой сфере жизнедеятельности, и конечно в образовании: *приноси ценность людям своей работой, сотрудничай в команде и с потребителями, отвечай на изменения в мире*. В основе системы – процесс обучения, люди и изменения. Важно грамотно эти понятия применять в образовательном процессе. К сожалению, большинство современных школ не отвечает данным принципам, деятельность учителя нередко состоит из множества тестов и проверок, где критерием оценивания являются не изменения в мышлении и знаниях, а результаты контрольных работ. Большая часть взаимодействия внутри школы неэффективна, настоящее сотрудничество между учителями, а также их вовлечение в коллектив практически отсутствует.

EduScrum – образовательная технология Agile, в рамках которой учащиеся решают сложные динамичные проблемы. Продуктивно и креативно достигая целей обучения и развиваясь личностно, обучающиеся оказываются непосредственными участниками процесса и двигаются вперед согласно своим мыслям и целям. Ключевая идея EduScrum – сопричастность учащихся к своему обучению, вовлеченность, ответственность. Необходимо выстраивать процесс таким образом, чтобы обучающиеся взяли на себя часть ответственности за образовательный процесс, получая информацию из практического опыта, делали выводы и эти выводы использовали в своей работе. Основные принципы технологии – прозрачность, проверка и адаптация. Первый принцип предполагает, что все участники процесса четко понимают требования к работе, термины, понятия и т.п. Проверка необходима для оценивания ситуации, в которой находится учащийся на пути следования по своему маршрутному листу; она помогает оценить качество и скорость своей работы. Адаптация помогает участникам оценить ситуацию, скорректировать деятельность, если это необходимо.

Весь процесс работы делится на *спринты*, в каждом из которых команды-участники на небольших совещаниях планируют цель на две-три недели, и работают над достижением результата. По окончании спринта учащиеся анализируют эффективность своей деятельности; что было успешно или непродуктивно, оптимизируют работу следующего спринта, проводят личную рефлексию. Эджайл – это набор ценностей, а именно: открытость, уважение, преданность, смелость, сфокусированность, которые помогают участникам образовательного процесса эффективно ставить новые цели и достигать их.

Эджайл-технология подходит и для применения ее отдельных элементов, определенных методов, например *парное преподавание* (совместно подготовленная тема), *пользовательские истории* (объяснение сложного материала доступным языком другим участникам образовательного процесса), *стэндап* (мини-совещания, где происходит обмен важной информацией, участники делятся переживаниями, успехами и т.п.). Важно осознание того,

что эта технология нужна и полезна, она делает процесс максимально гибким, происходит сплочение коллектива, учащиеся получают результат и удовольствие от процесса обучения.

К сожалению, не существует идеальной технологии, несмотря на огромное количество их достоинств, имеют место и некоторые недостатки, обратная сторона медали использования современных образовательных технологий. На наш взгляд, исследовательская деятельность учащихся не всегда эффективна и усложняется по некоторым причинам: например, они часто берут готовые работы из Интернета, плохо анализируют информацию, некритически относятся к источникам получения данных. При применении новых систем повышается эмоциональная нагрузка и на учащегося, и на учителя. Кроме того, возрастают требования к учителю; большинство технологий требуют достаточно много времени для подготовки и проведения, что не всегда возможно в рамках преподаваемого предмета.

Подводя итог, необходимо отметить, что положительных моментов в использовании современных образовательных технологий все же больше, чем отрицательных. Использование инноваций повышает учебную мотивацию, дает возможность заняться самообразованием, исследовательской деятельностью, что важно для всестороннего развития личности. С их помощью учителю легче культивировать познавательные способности учащихся, так как они самостоятельно находят материал по теме проекта, обрабатывают его, предоставляют результат своей работы другим учащимся класса. Использование игровых технологий дает возможность овладеть учебным материалом в занимательной форме, а использование групповых технологий позволяет развивать познавательную самостоятельность учащихся, их коммуникативные умения и интеллектуальные способности посредством взаимодействия в выполнении групповых заданий и самостоятельной работы. Создается психологически комфортная среда, учащиеся учатся ставить перед собой личностно значимые цели, развивают презентативные навыки и т.п.

Выходя на новый уровень обучения, инновационные технологии способствуют достижению максимального результата, необходимого и применимого в жизни учащихся, находящихся в психологически комфортной среде и получающих при этом радость и удовольствие от образовательного процесса.

Т. К. Кирильчик (Минск)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ СЦЕНИРОВАНИЯ КАК СПОСОБА ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОММУНИКАНТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ

Современные тенденции развития общества обусловили глубокие перемены в системе обучения иноязычному общению. Его динамизму и вариативности способствовало влияние образовательного учебного процесса на формирование творческой личности, способной ориентироваться в определенной

ситуации общения, находить наиболее эффективные пути и средства решения возникающих проблем, прогнозировать результаты своей деятельности, основной целью и результатом которой является достижение адекватного взаимопонимания.

В этой связи особую актуальность и необходимость приобретает рассмотрение некоторых особенностей технологии сценирования как способа организации речевого взаимодействия коммуникантов на основе использования ИКТ, что позволит интенсифицировать образовательный процесс.

На наш взгляд, ключевой составляющей технологии сценирования является *мотив,* что создает активные условия для внутренней мотивации, присущей конкретной личности и связанной с содержанием обучения, а также обеспечивает познавательный интерес, творческое отношение к усваиваемым знаниям, снятие эмоциональной напряженности. Мотив напрямую связан с *целью* общения, заключающейся в управлении поведением (деятельностью) собеседников, которое следует понимать как изменение поведения или сохранение его прежних характеристик, сотрудничество, кооперацию. Исходя из цели, *предметом* общения являются взаимоотношения партнеров по общению, определяющиеся *функциями*, которые в свою очередь являются центральным элементом технологии сценирования и реализуются при помощи *способов* общения.

Также важно осознавать, что в процессе реализации технологии сценирования, используемые в языке единицы и категории актуализируются в условиях конкретных ситуаций общения и выстраиваются в определенную модель, которая в целом выглядит как иерархическая система *лингводидактических единиц* общения, наполненная реализационным и коммуникативным содержанием. *Реализационное содержание* модели может быть рассмотрено через *коммуникативное событие* как многокомпонентную и многофазовую систему пошагового развертывания *структурных* единиц общения. К ним отнесены *коммуникативный шаг, коммуникативный ход, коммуникативный обмен* и *коммуникативный эпизод.* При этом переход от одного уровня к другому осуществляется при условии, что коммуникативная задача предыдущего уровня реализована, так как именно она выступает ключевой составляющей, вокруг которой организован весь процесс речевого взаимодействия коммуникантов. В основе *коммуникативного содержания* выступают *речевые образцы* как функциональные единицы общения, которые служат базой для построения аналогичных речевых высказываний с учетом особенностей ситуации межкультурного общения.

Это в свою очередь определяет выбор современных интернет-ресурсов и веб-сервисов, которые предлагают широкий выбор разнообразных актуальных и аутентичных материалов, включая и те, которые направлены на обучение речевому взаимодействию. При этом важно осознавать, что использование определенного ресурса или интернет-технологии для развития конкретных видов речевой деятельности или формирования социокультурной и межкультурной компетенций должно быть обусловлено не общей

тенденцией обучения речевому взаимодействию посредством ИКТ, а приемлемостью, целесообразностью, эффективностью и эргономичностью использования данного интернет-ресурса или веб-сервиса для решения конкретной речевой задачи [1, с. 23].

Таким образом, основными составляющими технологии сценирования как способа организации речевого взаимодействия коммуникантов выступают такие функциональные компоненты, как речевая ситуация, мотив, цель, предмет, функции, способы и средства общения, что обеспечивается за счет структурных единиц общения различного уровня на основе использования ИКТ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сысоев, П. В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие / П. В. Сысоев. – М. : ЛИБРОКОМ. – 2013. – 216 с.

В. Ф. Орлова (Мозырь)

EDUSCRUM КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Успех, успешность или успеваемость? Что из них – номер один в XXI веке и на что ориентироваться выпускнику в свете новых требований, предъявляемых к нему со стороны бизнес-сообществ для того, чтобы быть конкурентоспособными и востребованными на рынке труда в современном мире? Ответ очевиден – это разработанная и принятая научным сообществом концепция 4К [3]: *креативность*, *критическое мышление*, *кооперация* и *коммуникация.*

В Республике Беларусь о 4К компетенциях в научном и педагогическом сообществах активно заговорили примерно с 2015 года, что привело к изменениям в системе образования и разработке нового Стандарта общего среднего образования, утвержденного Постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 125 от 26.12.2018, методологической основой которого являются не только системно-деятельностный, личностно ориентированный и культурологический, но и компетентностный подходы. Согласно этому документу общеобразовательная школа сегодня отвечает не только за «формирование личности учащегося как носителя ценностей национальной и мировой культуры, гражданина и патриота, его социальных компетенций и нравственной зрелости, готовности к продолжению образования и профессиональному самоопределению, но и за формирование учебно-познавательных компетенций, компетенций социального взаимодействия, коммуникативной и информационно-коммуникационной компетенций» [4].

Еще одним важным документом, определяющим содержание образования и направление его развития, является принятая в рамках организованного ЮНЕСКО Всемирного форума по вопросам образования в мае 2015 г. Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели № 4 в области устойчивого развития «Обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни для всех». Одной из задач данного документа является обеспечение качества образования и наличие гибких возможностей обучения посредством соответствующих методов преподавания, для отвечающих потребностям всех учащихся для реализации обучения на протяжении всей жизни [1].

Очевидно, что одна отдельно взятая технология на уроке английского языка не может решить этот вопрос. Добиться успеха на пути решения данной задачи может практико-ориентированная учебная деятельность, организованная при помощи использования *eduScrum* – методики совместного активного проектного обучения, основаной на гибкой методологии разработки Scrum и адаптированной для образовательных целей [2].

В основе работы по eduScrum находится деятельностное проектное задание, которое моделирует практическую ситуацию на актуальном для учащихся материале, структура работы над которым задается особыми элементами и распределением ролей. Так, педагог выполняет роль владельца продукта и роль eduScrum-мастера на начальных этапах работы, отвечая за предмет обучения (составление бэклога – то, что нужно изучить, и личностные задачи для учеников), оценку результатов обучения, проверку результатов и их улучшение, вовлечение всех учащихся в процесс eduScrum, объяснение этого процесса, фасилитацию команд и помощь им [Там же].

Кроме того, учитель разрабатывает критерии «Done» и критерии соответствия для каждой темы. Это могут быть минимальные баллы теста, правила оформления презентаций, соответствие плану, количество ошибок в устном высказывании и т.п. Главное требование – выполнимость и измеримость этих критериев.

При этом реализуется следующая концепция:

1) учащиеся работают в командах, а роль учителя меняется от директивной к партнерской и поддерживающей;

2) учитель дает командам понимание зачем (Why) им нужно изучать то, над чем они работают, и четкие критерии что (What) они должны получить в результате;

3) ученики сами выбирают как (How) им учиться и как двигаться к поставленной цели, получая новые знания через проектную деятельность и одновременно развивая 4К компетенции в командном взаимодействии. С основными этапами работы по eduScrum более подробно можно ознакомиться на официальном сайте лицензированных тренеров данной технологии https://eduscrum.com.ru [Там же].

Следует отметить, что eduScrum – это незаконченная концепция. Она используется как инновационная технология обучения, структура которой еще проходит проверку временем и изменяется. Тем не менее следует отметить, что eduScrum позволяет:

1) сменить формат работы от фронтального обучения к групповой проектной работе, сделав учащихся активными участниками процесса обучения;

2) сформировать навыки самообучения, постановки целей и взаимодействия в команде;

3) адаптировать новичков и помочь им найти свое место в команде в процессе практического проектного обучения, примеряя на себя разные роли и задачи;

4) сэкономить время на обучение благодаря взаимодействию участников и самообучению в командах;

5) показать учащимся, как те знания, которые они получают, могут применяться в реальной жизни;

6) обеспечить реализацию требований нового образовательного стандарта по достижению целей и результатов общего среднего образования.

Взаимосвязь образовательного стандарта и eduScrum представлена в следующей таблице.

Взаимосвязь образовательного стандарта и eduScrum

Технология стандарта, в наибольшей степени реализуемая в eduScrum		Дидактический потенциал eduScrum
1.1. Цели образования на III ступени общего среднего образования	Развитие способностей и интересов учащихся, формирование у них навыков умственного и физического труда, учебно-познавательных компетенций, компетенций социального взаимодействия, коммуникативной и информационно-коммуникационной компетенций, ценностного отношения к творчеству, науке и инновациям на основе использования личного и социального, опыта накопления нового опыта учебно-познавательной деятельности	eduScrum – реализация самого современного agile-подхода к управлению проектами любого масштаба
	Системное овладение учащимися основами наук, освоение при изучении учебных предметов разнообразных способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях, совершенствование владения предметными компетенциями	команды самостоятельно определяют цели, исходя из предложенных условий учебного проекта; определяют критерии достижения результата; ставят задачи, оценивают их трудоемкость; планируют и оценивают результат выполнения в соответствии с заданными ранее критериями. Благодаря интерактивному подходу (циклу *план – работа – демо – ретро*), могут корректировать свои действия

1.2. Ожидаемые результаты среднего образования воплощает учащийся	Способный к сотрудничеству и коммуникации в различных ситуациях и условиях	1) открытость и прозрачность коммуникации; 2) взаимная поддержка и работа в команде, обсуждение и принятие правил работы команды
	Умеющий получать, анализировать и критически воспринимать информацию, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, и применять ее в учебно-познавательной деятельности и социальной жизни	1) критерии успеха; 2) оценка трудоемкости задач (planning poker); 3) run-up chart (диаграмма прогресса)
	Способный к личностной самореализации, творческой и инновационной деятельности с целью создания личностно и социально значимого продукта, умеющий находить новые решения, *проявляющий гибкость в условиях динамичных социальных изменений*	1) eduScrum – это методика проектной работы в школе, *основанная на гибкой методологии* разработки Scrum и адаптированная для образовательных целей; 2) передача процесса обучения от учителя к учащимся, вера в их способности
	Владеющий навыками самостоятельной учебной деятельности, мотивированный на образование в течение жизни	eduScrum полностью построен на командном взаимодействии и самоорганизации внутри команды

Вышеперечисленное наглядно демонстрирует, что включение технологии eduScrum, имеющей практическую направленность и способствующей формированию ключевых компетенций учащихся, в образовательную деятельность позволит педагогу:

- повысить мотивацию учащихся;
- организовать разные формы учебно-познавательной деятельности при обучении всем видам речевой деятельности в зависимости от поставленных на уроке целей и задач;
- создать оптимальные условия и возможности для речевого поведения учащихся, реализуя при этом межпредметные связи;
- сделать работу учащихся активной и целенаправленной;
- отойти от стереотипов и обеспечить развитие каждого ребенка на индивидуальном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all [Electronic resource]. – Mode of access: https://unesdoc.unes-co.org/ark:/482-23/pf0000245656. – Date of access: 02.11.2019.

2. *Бредихина, Е.* Как научить детей навыкам, которые действительно пригодятся в будущем? Поможет eduScrum! [Электронный ресурс] / Е. Бредихина. – Режим доступа: https://eduscrum.com.ru/kak-nauchit-detej-navykam-kotorye-dejstvitelno-prigodyatsya-v-budushhem-pomozhet-edusc-rum/. – Дата доступа: 18.09.2019.

3. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 [Электронный ресурс] // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – Минск, 2019. – Режим доступа: http://pra-vo.by/document/?guid=3961&p0=W21933745p. – Дата доступа: 20.10.2019.

4. *Полушкин, Д. П.* EduScrum как средство формирования 4к компетенций обучающихся / Д. П. Полушкин // Междунар. науч. электрон. журн. «Синергия наук». − 2018. − № 30 (декабрь). − С. 1899–1903. − Режим доступа: http://synergy-journal.ru. – Дата доступа: 09.11.2019.

А. Л. Отчик (Минск)

КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Эффективная межкультурная коммуникация с равноправным статусом контактирующих родной и изучаемой культур [1] достигается за счет овладения обучающимися комплексом специальных умений решения межкультурных проблемных задач, универсальных умений учебно-познавательной деятельности, социальных и речевых умений, межкультурных знаний и умений. Развитие умений межкультурной коммуникации включает комплекс *ориентировочных*, *информационных*, *уточняющих*, *исследовательских*, *презентационных*, *дискуссионных*, *резюмирующих* и *рефлексивных* заданий, выполняемых на восьми последовательных стадиях решения кейса: 1) ориентировки в целях и особенностях предстоящей учебно-познавательной деятельности; 2) введения в проблемную ситуацию межкультурного характера; 3) спецификации проблемной ситуации; 4) анализа проблемной ситуации межкультурного характера; 5) презентации разработанного решения проблемы межкультурного характера; 6) общей дискуссии; 7) сопоставительного анализа разработанного решения с реальным; 8) рефлексии.

На первом этапе работы над кейсом используются о р и е н т и р о в о ч н ы е задания, посредством которых учащиеся приходят к пониманию целей, особенностей и требований к процессу и результату предстоящей учебно-познавательной деятельности. Ориентировочные задания представлены прогнозирующим и предписывающим видами. Целью *прогнозирующих* заданий становится выявление сущности понятия *кейс* как основополагающего элемента, определяющего специфику учебно-познавательного процесса по развитию умений межкультурной коммуникации. Для ее реализации может использоваться просмотр короткого видео, иллюстрирующего решение кейса, и серия вопросов к нему. *Предписывающие* задания направлены на восприятие, понимание, осмысление и интерпретацию аудиотекста, инструкции по работе в рамках кейс-технологии.

И н ф о р м а ц и о н н ы е задания, реализующие второй этап кейс-технологии, предназначены для подготовки учащихся к ознакомлению с предметным содержанием проблемной ситуации межкультурного характера, ее непосредственного восприятия и предварительного обсуждения с целью проверки правильности понимания. Данный тип включает такие виды заданий, как подготовительные и перцептивные. *Подготовительные* задания ориентированы на активизацию фоновых знаний учащихся по проблеме предстоящего обсуждения с использованием лингвистических (проблемные вопросы, высказывания, схемы, ассоциограммы, облака слов, структурный элемент текста) и экстралингвистических (иллюстрации) средств. *Перцептивные* задания предполагают проверку ранее выдвинутых предположений посредством восприятия проблемной ситуации, представленной в виде аудиотекста, описывающего обстоятельства затруднения, вызванные национально-культурной спецификой межкультурного контакта. Учащиеся раскрывают особенности изучаемой культуры через идентификацию и дифференциацию фактов культуры путем полного или частичного заполнения вопросно-ответной таблицы, карты выявления проблемы, карты решения проблемы, таблицы «знаю – хочу узнать – узнал».

На третьем этапе обучения осуществляется выполнение у т о ч н я ю щ и х заданий, целью которых является конкретизация первичного представления о проблемной ситуации межкультурного характера посредством структурирования ее предметного содержания. Учащиеся изучают дополнительные тексты, предложенные учителем, для определения причин возникновения проблемы и ее последствий через нахождение главной и второстепенной информации, раскрытие смысловых и логических связей между ее элементами/фактами. Анализ и синтез полученной информации результируется в определении возможных способов решения и их аргументации. Уточняющий тип представлен контрастивными и поисковыми заданиями. Выполнение *контрастивных* заданий ориентировано на осуществление переноса факта иной культуры в родную через сопоставление, выявление сходств, различий и их причин. *Поисковые* задания направлены на обобщение

воспринятой информации в виде одного/нескольких оптимальных вариантов решения проблемы и системы положений для их обоснования с помощью серии проблемных вопросов, заполнения схем и таблиц.

Четвертый этап группового анализа проблемной ситуации межкультурного характера предусматривает выполнение исследовательского типа заданий, которые способствуют выработке совместной гипотезы и созданию единого решения, результат которого должен быть оформлен в виде тезисов для выступления. Эффективность работы на данной стадии главным образом зависит от социальных навыков участников коммуникации и их правильного речевого воплощения. К исследовательскому типу относятся этикетный, кооперативный и конвенциональный виды заданий. *Этикетные* задания предназначены для актуализации фоновых знаний о правилах речевого поведения в условиях социального контакта и последующего совершенствования речевых навыков оформления высказывания в соответствии с правилами речевого этикета. Их выполнение предполагает ознакомление учащихся с памяткой, содержащей рекомендации по соблюдению речевого этикета в процессе групповой и коллективной учебно-познавательной деятельности и заполнение таблицы путем соотнесения коммуникативных задач с подходящими речевыми клише. Последнее задание имеет место на четвертом этапе только при первичном использовании кейс-технологии в образовательном процессе конкретной аудитории. При дальнейшем применении кейс-технологии оно дается обучающимся на шестом этапе для дальнейшего пополнения банка речевых клише, а на четвертом осуществляется исключительно напоминание о необходимости их использования с целью активизации уже усвоенных речевых единиц. *Кооперативные* задания отражают сам процесс учебно-познавательной и речевой деятельности учащихся. Они предназначены для совершенствования социальных навыков, сформированность которых детерминирует успешность результата совместной работы. Программа действий по групповому решению проблемы предполагает реализацию таких коммуникативных задач, как выражение своего мнения, выдвижение (контр)аргументов, обращение за разъяснениями, выражение (не)согласия, стимулирование другого участника группы к выражению своего мнения, его прерывание в случае, если он не придерживается темы обсуждения. Посредством *конструирующих* заданий совершенствуются навыки правильного построения высказывания, которые включают навыки определять замысел высказывания, планировать его содержательный и структурный планы, конструировать логически верное, последовательное высказывание, выбирать адекватные коммуникативному намерению речевые средства. Речевая деятельность учащихся регламентируется посредством логико-синтаксической схемы построения высказывания.

Презентационные задания, реализуемые на пятом этапе, предполагают устное представление группового варианта решения проблемы и параллельное мотивирование остальных учащихся на активное слушание посредством выполнения продуцирующих и реакционных видов заданий.

Выполнение *продуцирующих* заданий осуществляется в форме публичного выступления, раскрывающего содержание тезисов, подготовленных на предыдущем этапе. В зависимости от проблематики кейса презентуемый продукт групповой работы может представлять собой: а) способ решения проблемной ситуации межкультурного характера, основанный на ее подробном анализе с выделением всех ее компонентов в качестве аргументов; б) перечень рекомендаций по поведению в контексте того или иного межкультурного контакта; в) последовательный план действий в культурно обусловленных обстоятельствах. *Реакционные* задания ориентированы на повышение эффективности восприятия представляемых решений, которое становится возможным за счет формирования мотивационной готовности учащихся посредством установки на слушание, оценки рациональности предложенного варианта решения проблемы и сравнения со своим на основе выявления существенных различий. В ходе выполнения задания обучающимся может быть предложено использование содержательных вербальных опор.

Воплощение шестого этапа общей дискуссии осуществляется за счет д и с к у с с и о н н ы х заданий, выполнение которых реализуется в коллективном обсуждении рациональности выдвинутых решений проблемы и их возможной доработки с целью создания финального варианта. Данный тип заданий представлен интерактивным и модификационным видами заданий. *Интерактивные* задания направлены на реализацию таких коммуникативных задач, как комментирование существенных различий в представленных вариантах решения проблемы, выражение своего мнения/предложения по коллективному решению проблемы, (не)согласия, выяснение мнения других учащихся, обращение за разъяснениями/уточнениями при обязательном учете необходимости корректного поведения, выражающегося в соблюдении норм социального этикета, и вовлеченности каждого участника группы в процесс создания продукта совместной учебно-познавательной деятельности. Способом регулирования речевого поведения на данном этапе выступает ознакомление обучающихся с новыми речевыми клише для реализации вышеперечисленных коммуникативных задач. *Модификационный* вид заданий предполагает подведение итогов общей дискуссии в форме представления спикером взаимоприемлемого варианта решения проблемы с учетом его коллективной доработки.

За счет выполнения р е з ю м и р у ю щ и х заданий, представляющих седьмой этап сопоставительного анализа, формируется более глубокое понимание проблематики кейса. К данному типу относятся сопоставительный и обобщающий виды заданий. *Сопоставительные* задания ориентированы на сравнение коллективного варианта решения проблемы с фактическим, выявление сходств, значимых различий и анализ причин этих различий. В процессе выполнения *обобщающих* заданий обучающиеся комментируют результаты произведенного ранее сравнения и формулируют свое представление о взгляде носителя иной культуры на аналогичный обсуждаемому в рамках кейса факт культуры родной для обучающихся.

Р е ф л е к с и в н ы е задания завершающего этапа работы над кейсом направлены на осмысление и оценивание процесса и результата индивидуальной, групповой и коллективной речевой и учебно-познавательной деятельности и комментирование полученных результатов. Рефлексивные задания воплощены в трех видах: интерпретационном, оценочном и корректирующем. В ходе выполнения *интерпретационных* заданий обучающиеся определяют значимость извлеченной информации с точки зрения новизны, проблемности и практической ценности путем ее соотнесения с индивидуальным опытом на основе сравнения рубрик таблицы «знаю – хочу узнать – узнал». *Оценочные* задания представляют собой таблицу с критериями оценки. Вариация осуществляется за счет предмета оценки (обучающийся, группа, созданный продукт) и способа оценки (самооценка и взаимооценка). *Коррекционные* задания в свою очередь требуют устного представления каждым обучающимся предпочтений в форме работы, своих сильных сторон и трудностей, возникших на отдельных стадиях, с последующим совместным обсуждением путей оптимизации учебно-познавательной деятельности по иностранному языку.

Таким образом, разработанный комплекс заданий обусловливает взаимосвязанное развитие умений межкультурной коммуникации при выделении нескольких ведущих на определенном этапе работы с кейсом; обеспечивает индивидуальную, парную, групповую и коллективную формы работы; создает возможность для дифференциации обучения за счет разноуровневого характера предлагаемых источников информации; повышает мотивацию посредством проблемной организации учебно-познавательного процесса и прагматической направленности используемых материалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарева, Е. Г.* Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания / Е. Г. Тарева // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : коллективная монография / редкол.: Л. Г. Викулова [и др.]. – М., 2017. – С. 17–44.

М. С. Патолятова (Брест)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Инновации становятся ключевой составляющей обучения английскому языку в последние десять лет. С появлением социокультурных теорий относительно обучения в целом и изучения английского языка в частности область прикладной лингвистики находит новое направление. Значительное внимание уделяется интеграции инновационных технологий в образовательный процесс. Проблемы педагогической инноватики все время привлекают

внимание современных исследователей, которые определили и обосновали основные методологические, а также теоретические положения инновационной педагогической деятельности. Есть основания полагать, что анализ инновационных практик, как отечественных, так и зарубежных ученых, поможет усовершенствовать образовательные технологии и повысить результативность и эффективность образовательного процесса в целом.

Педагоги учреждений высшего образования в новых технологичных условиях предлагают новые подходы к образовательному процессу, в том числе применение инновационных технологий при обучении английскому языку студентов [1; 2; 3; 4; 5]. Однако, прежде чем рассматривать инновационные практики и технологии, нужно дать определение понятию *инновация*. Английское слово *innovation* имеет буквальный перевод введение новаций. То есть с момента принятия к моменту внедрения новшество (*novation*) приобретает иное качество – становится нововведением (*инновацией*).

В научной литературе понятие *инновация* (нововведение) рассматривается как внесение в разнообразные виды человеческой деятельности новых элементов (видов, способов), которые повышают результативность этой деятельности [1].

Пол Гунашекар, профессор Университета английского и иностранных языков (г. Хайдерабад, Индия), указывает, что «инновации могут охватывать очень широкий спектр областей, некоторые из которых включают в себя способы систематической оценки знаний студентов, улучшение подготовки преподавателей, инновационные практики в классе, в том числе новые технологии, дополнительные инструкции для учащихся, методы повышения мотивации учителей, их эффективности, мобилизацию ресурсов от третьих сторон для повышения качества образования» [4].

Важно отметить, что в настоящее время инновационным инструментом преобразующей деятельности преподавателя выступают педагогические (образовательные и воспитательные) технологии, которые лежат в основе проектирования организационных и методических условий, обеспечивающих целенаправленность, управляемость образовательного процесса и его эффективность [7]. Это делает дидактически востребованной идею «технологизации» образовательного процесса, строящейся на научно обоснованной концепции создания лингводидактической среды, в которой применение инновационных образовательных технологий оптимально интегрируется в учебный процесс при обучении иностранному языку [5]. Технологизация сферы образования становится неотъемлемой частью современной действительности и фактором развития общества, а XXI в. называют веком технологий.

Инновационные технологии обучения, как показывает проведенный анализ, охватывают все стороны образовательного процесса: формы его организации, содержание, учебно-познавательную деятельность, приходя на помощь современной методике обучения с тем, чтобы способствовать повышению эффективности учебного процесса в условиях социальных и образовательных перемен. К группе инновационных технологий можно отнести значимые технологии личностно ориентированного образования, проектив-

ные и деятельностные технологии, коллаборативное обучение, игровые (имитационные, операционные, «деловой театр», психо- и социодрама и др.), тренинги и информационные (компьютерные, мультимедиа, дистанционные) технологии. Следует, однако, отметить, что современные образовательные технологии представляют собой синтез достижений педагогической и методической науки и практики и сочетают в себе элементы традиционного прошлого опыта и того, что рождено общественным и техническим прогрессом.

Представляется значимым, что выпускники современных университетов должны быть готовыми к тому, чтобы стать активными участниками глобальной научно-исследовательской лаборатории по производству новых идей и инновационных продуктов в сотрудничестве с представителями других культур [4]. Для этого необходимо развивать не только профессиональные компетенции, знания в различных областях, но и личностный потенциал субъектов образовательного процесса, чтобы не превратиться в то, что на языке высоких технологий называется hi-hume, т.е. человек, идущий в ногу со временем, умеющий пользоваться технологиями hi-tech, но которым можно легко манипулировать [3]. Необходимо повысить когнитивно-коммуникативный потенциал выпускников учреждений высшего образования [4] с тем, чтобы они могли эффективно решать профессиональные задачи в условиях глобального поликультурного профессионального сообщества.

В рамках исследования, стоит рассмотреть и установить дидактический потенциал образовательных технологий в контексте обучения иноязычному межкультурному общению, которые можно объединить в одну большую группу – технологии в иноязычном образовании. Проведенный анализ позволил выявить, что в современной методике обучения иностранным языкам находят широкое применение технологии личностно ориентированные (игровые технологии, технологии дифференциации и индивидуализации обучения, метод проектов, технология развития критического мышления [2]; технология коммуникативного обучения [1]; технологии обучения устной речи (когнитивного диссонанса, технология информационного неравенства, технология логического тупика) [2]; технологии визуализации вербальными и невербальными опорами, схемно-знаковыми моделями, логико-семантическими картами); проблемные технологии; диалогово-дискуссионные технологии; технологии контекстного наблюдения через медиа- и видеонаглядность [3]; кейс-технологии; технологии коллективной мыслительной деятельности (мозговой штурм) (А. Осборн) [4]; информационно-коммуникационные технологии и др.

Обращение к когнитивным основам образовательных технологий привело к смещению акцента на развитие когнитивной системы обучающегося, выводя на первый план более сложные (по сравнению с рутинными мыслительными операциями восприятия, запоминания и воспроизведения) виды мыслительно-рефлексивной деятельности – концептуализацию, целеполагание, консультирование [5]. Это влечет за собой смену инструментария

современной образовательной системы. Создание конструктивных образовательных технологий требует больших интеллектуальных усилий от разработчиков, осознания места «высококонтекстных дискурсов», нового отношения к личности «субъектов взаимодействия» [3; 6].

В ситуации большого разнообразия доступных технологий имеет значение выбор релевантной технологии обучения в каждой конкретной образовательной ситуации. Он определяется преподавателем как управляющим субъектом образовательного процесса и обусловливается целым рядом факторов: задачами учебного процесса, этапом и фазой формирования целевых знаний, навыков, умений и способностей, составляющих иноязычную профессиональную межкультурную компетенцию, уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов и внешними условиями.

Отдавая предпочтение той или иной обучающей технологии, преподаватель должен уметь оценивать ее эффективность по определенным критериям, способствующим в процессе сравнения эффективности различных технологий выбору оптимальных с учетом конкретных условий. В качестве оснований выбора выдвигаются критерии, сформулированные с учетом критериев отбора адекватных методов обучения, предложенных Ю. К. Бабанским [8] и образовательных технологий, разработанных В. В. Гузеевым [7].

В переработанном виде в качестве *критериев выбора релевантной технологии* для обеспечения эффективного процесса обучения иностранному языку можно принять:

- соответствие научной концепции образовательной технологии реализуемым условиям и возможностям образовательной среды университета;
- адекватность технологии основным целям и задачам на данном этапе обучения;
- соответствие технологии особенностям содержания обучения;
- достаточная системность и системная совместимость технологии с образовательным процессом;
- эффективность технологии в достижении поставленных целей обучения;
- педагогическая целесообразность применения;
- доступность;
- возможность опоры на использование в образовательном процессе резервов традиционных форм обучения;
- достаточность управления технологией;
- временные возможности;
- наличие диагностического инструментария;
- возможность учета особенностей учебной группы и коллектива; учет возможностей преподавателя использовать различные технологии обучения;
- учет конкретных условий внешней среды (социокультурная среда, информационная среда, лингводидактическая среда).

Проведенный анализ научно-теоретической литературы позволяет сделать вывод о том, что образовательная технология характеризуется сис-

темностью и охватывает все элементы педагогической системы – от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных технологий обучения (посредством определенных организационных методов и форм обучения). Поскольку реализация технологий обучения иностранным языкам непосредственно связана с процессуальным компонентом методической системы, то ее эффективность во многом определяется деятельностью преподавателя, опосредующей отношение к обучающемуся, методам, средствам и формам обучения. Главными отличительными особенностями инновационных технологий являются их личностно ориентированная направленность, интерактивность и осознанность учебно-познавательной деятельности. Необходимо учитывать эти особенности на уровне проектирования системы, что будет отражено в ее концептуальной основе, содержательной и процессуальной частях. Сложность применения образовательных технологий на практике объясняется тем, что при внедрении необходимо строго соблюдать систему критериев и проецировать специфику каждой технологии на ее соответствие целям и задачам образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гураль, С. К.* Многоязычие и обучение иностранным языкам: современный контекст проблемы / С. К. Гураль // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3. – С. 9–12.

2. *Жигалев, Б. А.* Качество высшего профессионального образования и его оценка: системно-развивающий подход / Б. А. Жигалев, М. А. Викулина // Нижегородское образование. – 2013. – № 3. – С. 4–11.

3. *Крузе, Б. А.* Формирование лингвомультимедийной компетенции будущего учителя иностранного языка / Б. А. Крузе // Вест. Перм. гос. гуманит.-пед. ун-та. Сер. № 1, Психол. и пед. науки. – 2016. – № 2. – С. 19–28.

4. *Нечаев, Н. Н.* Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам. Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы) / Н. Н. Негаев. – М., 2002. – С. 3–24.

5. *Оберемко, О. Г.* Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза / О. Г. Оберемко // Вестн. НГЛУ. – 2014. – Вып. 26. – С. 101–114.

6. *Обдалова, О. А.* Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций / О. А. Обдалова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с.

7. *Гузеев, В. В.* Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Нар. образование, 2001. – 128 с.

8. Выбор методов обучения в средней школе / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1981. – 168 с.

А. Д. Романовский (Минск)

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Сегодня во всех сферах профессиональной деятельности активно используются компьютерные сети − для сбора информации, ее анализа, обмена и представления. Пусть с небольшим опозданием, но и в сфере образования эта тенденция проявляется с каждым годом все заметнее. Становится очевидным, что качественным критерием информатизации является смена целевых установок образования как социального института: если раньше актуальной целью образования представлялась трансляция определенной суммы знаний (от учителя − ученику), то сегодня, в ситуации открытого мирового информационного пространства (когда проблема количества информации и доступа к ней перестала быть актуальной), должен реализоваться принципиально иной подход: конечной целью образования становится формирование информационной культуры обучающегося, способного не «утонуть» в окружающем информационном океане, фильтровать «информационный шум», трансформировать полученную информацию в собственные знания.

Для современного учащегося, сидящего сегодня за партой и на определенном уровне знакомого с Интернетом, который им рассматривается как повседневность, уже не актуальна монологическая модель трансляции знаний («учитель говорит − я слушаю»). Если очевидным является тезис, что одной из приоритетных целей школьного образования является успешная социализация и профессиональная адаптация учащегося в будущем, то монологическая модель этим целям соответствовать не может (да и не вызовет в сегодняшнем ученике отклика) [4, с. 17]. Необходим существенный пересмотр педагогических технологий, переход к новым, основанным на методиках проектной, исследовательской деятельности, стимулирующим самостоятельную познавательную активность учащегося, – к таким, в которых учитель оказывается не носителем «объективного» знания, а помощником в поиске, оценке, обработке и представлении самостоятельно полученной учащимся информации. И сегодня существенная проблема для учителя − самому овладеть этими технологиями, чтобы иметь возможность адаптировать учащихся к реалиям мира, в котором им предстоит жить [1, с. 221].

Именно поэтому процесс информатизации образования может реализовываться успешно лишь в случае параллельного развития *технологического* (увеличение количества компьютеров, наличие постоянного доступа к быстрому Интернету) и *содержательного, педагогического* (обучение педагогов,

интеграция в образовательный процесс новых программно-прикладных средств) *компонентов*.

Сегодня образовательные учреждения имеют доступ к ресурсам Всемирной сети, а некоторые из них имеют собственные интернет-страницы, на которых располагаются методические разработки, учебные программы и т.п. Помимо этого, существуют специализированные компьютерные программы (приложения), так называемые генераторы тестов, которые позволяют создавать контролирующие программы. В этом случае преподаватель самостоятельно программирует ход тестирования и вопросы теста. Применение современных информационных технологий значительно повышает эффективность самообразования. Это, в первую очередь, связано с тем, что при работе с информацией, записанной в цифровом (электронном) виде, легко организовать автоматический поиск необходимых данных. В электронный вид переведены многие, всемирно известные, энциклопедии и словари, существует большое количество электронных книг и учебников. Растет популярность дистанционного образования, когда задания и методические рекомендации обучающийся получает через Интернет или по электронной почте [3, л. 52].

Что касается работы учреждений высшего образования, то в данном случае интернет-технологии могут использоваться в следующих направлениях:

- использование информации, размещенной на учебных и научных сайтах Интернета, для подготовки учебно-методических материалов;
- организация представительства учебного учреждения в Интернете;
- создание сайтов по каждой дисциплине и размещение их в Интернете;
- размещение личных веб-сайтов преподавателей и студентов;
- оперативное обеспечение педагогов, обучающихся и родителей актуальной и достоверной информацией, соответствующей целям и содержанию образования;
- организации разных форм деятельности обучающихся, связанных с самостоятельным овладением знаниями;
- применение современных информационно-коммуникационных технологий (технологий мультимедиа, виртуальной реальности, гипертекстовых и гипермедиатехнологий) в учебной деятельности;
- объективное измерение, оценка и прогноз результативности обучения, сопоставление результатов учебной деятельности студентов с требованиями государственного образовательного стандарта;
- управление учебной деятельностью студента, исходя из уровня его знаний, умений и навыков, а также особенностей мотивации к учению;
- создание условий для индивидуального самостоятельного изучения предмета.

В настоящее время учреждения высшего образования предоставляют студентам и преподавателям возможность использовать в образовательном процессе:

- электронную почту для обмена информацией, как внутри сети, так и с внешними абонентами, что особенно важно для развития партнерских отношений и осуществления обмена информацией со студентами других вузов;
- участие в телеконференциях, где обсуждаются проблемы научного и профессионального характера;
- доступ к открытым файловым серверам Internet для получения свободно распространяемых программных средств;
- удаленный доступ к базам данных, библиотечным каталогам и файлам электронных библиотек при подготовке учебных материалов по предметам;
- получение электронных периодических изданий по избранной тематике;
- участие в on-line телеконференциях Всемирной сети;
- самостоятельное и контрольное тестирование.

Преподаватели, занимающиеся разработкой собственных информационных ресурсов, приобретают дополнительную возможность использования фрагментов образовательных ресурсов, опубликованных в сети, делая необходимые ссылки и соблюдая авторское право [2, с. 72].

Несмотря на все преимущества, перечисленные ранее, нельзя не сказать, о возможных проблемах, которые могут возникать при применении информационных технологий. Например, можно столкнуться с проблемой информационного перенасыщения и дезориентации обучающегося, который не подготовлен к продуктивной деятельности. Студент, входящий в океан интернет-информации, должен уметь не только усваивать, но и создавать собственную образовательную продукцию [5, с. 113].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Григорьев, С. Г.* Учебник – шаг на пути к системе обучения «Информатизации образования» / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // Проблемы школьного учебника. – М., 2005. – С. 219–222.

2. *Гриншкун, В. В.* Образовательные электронные издания и ресурсы / В. В. Гриншкун, С. Г. Григорьев – Курск : КГУ ; М. : МГПУ, 2006. – 98 с.

3. *Телегин, А. А.* Совершенствование методической системы обучения учителей разработке образовательных электронных ресурсов по информатике : дис. … канд. пед. наук / А. А. Телегин. – М., 2006. – 172 л.

4. *Тихонов, А. Н.* Информационные технологии и телекоммуникации в образовании и науке (IT&T ES2007) / А. Н. Тихонов // Материалы междунар. науч. конф., ФГАУ ГНИИ ИТТ «Информика». – М., 2007. – 222 с.
5. *Зайцева, С. А.* Информационные технологии в образовании / С. А. Зайцева, В. В. Иванов. – М., 2011. – 182 с.

О. Б. Уланова (Москва)

СПОСОБЫ СОСТАВЛЕНИЯ КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВИЗАЦИИ ИХ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Любой язык – и иностранный, и родной – считается инструментом, используемым для осуществления речевой деятельности. В свою очередь, речь представляет собой вербальное выражение человеком собственных мыслей. Мышление, в целом, можно охарактеризовать как процесс формирования идей, представлений об окружающем мире и научных понятий в мозгу человека. Следовательно, осмысление языковых явлений, рациональный, а не автоматизированный подход к построению высказываний помогает студентам лучше овладеть языковым материалом. Высшее образование, в частности, направлено на подготовку высококвалифицированных кадров научных работников. Наука представляет собой особый вид познавательной деятельности, направленной на получение, обоснование и систематизацию объективных знаний о мире, человеке, обществе и самом познании. То, что в данном определении упоминаются названия логических операций, свидетельствует о значительной роли мышления в процессе овладения научными знаниями.

Контроль считается важнейшим этапом овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющим выявить уровень их развития. Активизация мыслительной деятельности в большей степени предполагает создание студентом своих собственных ответов. Цель нашей работы заключается в выявлении и оценке ряда способов составления контрольных заданий для активизации разных видов мыслительной деятельности студентов при выполнении контрольных заданий по английскому языку. Существуют разные виды контрольных материалов. С нашей точки зрения, их построение в форме тестов не позволяет в должной степени задействовать мыслительные способности студентов. Причина этого заключается в том, что тест представляет собой задание, направленное на выбор правильного, с точки зрения студента, ответа из уже предложенных вариантов, то есть не исключает автоматическое отношение к выполнению задачи. Мы полагаем, что контрольные задания для активизации разных видов мыслительной деятельности при обучении студентов иностранному языку должны строиться разными способами – в зависимости не только от диагностируемых умений, но и видов активизируемой мыслительной деятельности.

Первый тип мышления, активируемый в нашей работе, получил название *логического мышления*. Оно представляет собой процесс, при котором человек использует логические понятия и конструкции и которому свойственна доказательность, рассудительность. Важным способом активизации логического мышления является формулировка контрольного задания не в прямой, а в косвенной – проблемной – форме. Очень полезны, в данном отношении, задания, в которых присутствует слово *переделать*. В качестве примеров можно привести задания на изменение конструкции активного залога на конструкцию пассивного залога, предложения в одном грамматическом времени – на предложение в другом грамматическом времени. Вот пример контрольного задания по теме «Грамматические времена английского языка» для студентов института экономики и управления АПК:

Переделайте предложение, сформулированное в прошедшем продолжен-ном времени, на соответствующее предложение в прошедшем простом времени, не меняя смысла предложения: *Our director was allocating the resources on Monday last week.* Правильное решение задачи состоит в состав-лении студентами следующего предложения: *Our director allocated the resources last Monday*.

Такой тип задания является проверочным, а не формирующим. Причина этого состоит в том, что предложенная студенту инструкция основана на интериоризации его речевых действий, т.е. переходе их в мыслительный план. Однако успешности выполнения контрольного задания должна предшествовать отработка всех действий во внешнем плане – как в устной, так и в письменной речи. Данные действия связаны с нахождением и выделением в тексте сказуемого и обстоятельства времени, а также с их переделыванием по ранее усвоенному образцу. «Скрытость» требований, согласно которым выполняется то или иное задание, создает предпосылки для активизации мыслительной деятельности студентов. Многочисленное выполнение действий в развернутой и скрытой форме приводит к формированию навыка мыслительной деятельности, представляющего собой автоматизированный компонент умения. На данном этапе мыслительный навык вносит вклад в активизацию речевых умений.

Также для того, чтобы контрольное задание было направлено именно на активизацию мыслительных механизмов в речевой деятельности, важно правильно выбрать грамматическое содержание речемыслительных заданий. Например, студенту факультета зоотехнии и биологии предлагается следующее задание.

Переведите на русский язык данное причинно-следственное высказывание и переделайте его с употреблением другого причинно-следственного союзом, употребляемым в значении ‘следовательно’: *A farmer gets up early in the morning because he has to do a lot of hard work. Вот образец правильной перестройки предложения*: *A farmer has to do a lot of hard work therefore he gets up early in the morning*.

Данный пример доказывает мысль о том, что правильное установление причинно-следственных закономерностей является прерогативой логического мышления. От студента по умолчанию требуется понимание логики построения фразы, от которой зависит местоположение частей предложения относительно выбранного союза. Способ выполнения задания требует выделения причины и следствия в высказывании, при необходимости изменения местоположения отдельных частей предложения, а также нахождения существительного и его заменителя – местоимения в соответствующих частях предложения.

Другой операцией логического мышления является сравнительный анализ, представляющий собой выделение в тех или иных идеях и понятиях черт сходства и различия. Такое задание дается студентам института экономики и управления АПК после чтения текстов на тему «Market and command economy» [2, с. 9], «Mixed economy» [Там же, с. 60]:

Сравните командную и свободную экономику по роли правительства в них. Используйте требуемые по смыслу прилагательные в составе сказуемого.

Как и многие другие контрольные задания, оно сформулировано таким образом, что в нем сочетаются указание на сугубо мыслительную операцию (сравнение) и на речевую инструкцию (употребление прилагательного в составе сказуемого).

Следующий вид мышления получил название *творческого мышления*. Оно представляет собой созидающее мышление, дающее принципиально новое решение проблемной ситуации, приводящее к новым идеям и открытиям. Первым критерием творчества может служить продуцирование студентами творческого продукта на основе научного текста. Например, студенты института экономики и управления АПК читают и переводят текст на тему «Demand and supply» [2, с. 22], в котором раскрываются общие закономерности взаимосвязи спроса, цены и предложения. Студентам дается задание придумать предложение, раскрывающее изменения спроса и цены на цитрусовые плоды в осеннее-зимний период и причины этих изменений. Вот пример составляемого предложения: *The demand for citrus fruits increases and the price rises as well, because the weather is cold in this time*. *Citrus fruits are rich in vitamin C that increases people's immunity*.

Творческий характер задания связан с формулировкой инструкции «придумайте». Вариативность выполнения заданий может являться другим проявлением творческого мышления. В качестве примера приведем задание, даваемое студентам разных факультетов вуза в первом семестре первого курса. Изучив тему «About my family and myself», студенты получают задание в контрольной работе:

Назовите возраст человека максимальным количеством изученных способов. Переведите получившиеся предложения на русский язык – Kate *Brown*, 52. Вот пример правильного решения поставленной задачи на самом высоком уровне: 1) *Kate Brown is 52* (Кейт Браун 52); 2) *Kate Brown is 52 years old* (Кейт Браун 52 года); 3) *Kate Brown*

is a 52- year-old woman (Кейт Браун пятидесятидвухлетняя женщина); 4) *Kate Brown is in her early fifties* (Кейт Браун немногим за пятьдесят). Творческий характер мышления состоит в отсутствии навязывания количества вариантов решения.

Третий вид мышления, который можно активизировать при овладении иностранным языком, это *пространственное мышление*, представляющее собой способность человека тем или иным способом трансформировать объект. Мы полагаем, что данное утверждение можно отнести не только к объекту, но и к идее, представлению, понятию и составляемому на иностранном языке предложению. Именно поэтому студентам даются контрольные задания на перестройку предложения. Вот пример такого задания для студентов факультета агрономии и биотехнологии:

Переделайте данное предложение в активном залоге на соответствующее предложение в пассивном залоге. Переведите получившееся предложение на русский язык: *Farmers usually irrigate dry soil.*

Далее приведем пример готового ответа – перестроенное предложение: *Dry soil is usually irrigated by farmers* (Сухая почва обычно орошается фермерами). Предположение об использовании нами пространственного мышления основывается на побуждении студентов к перестановке его частей местами – требуется поместить подлежащее в предложении активного залога на место дополнения. В свою очередь, дополнение при определенных трансформациях должно оказаться на месте подлежащего во вновь полученной конструкции пассивного залога.

Еще один вид мышления можно охарактеризовать как *практическое мышление*. Оно понимается как мыслительный процесс, совершаемый в ходе практической деятельности и непосредственно направленный на решение практических задач. Например, на контрольной работе студентам дается задание: переведите на русский язык данное предложение и составьте по нему классификационную схему. Приведем пример предложения для студентов, обучающихся на факультете зоотехнии и биологии по направлению «Ветеринария»: «Veterinarians are capable of working at clinical institutions and often practice in a limited field such as “companion animal” (small animals such as dog, cat, and pocket pets), production medicine or livestock medicine, laboratory animal medicine, reptile medicine. Production medicine is known to include dairy as well as beef cattle, swine, sheep, poultry» [1, с. 13]. Практическое мышление – это сочетание перевода и структурирования текста.

От студентов, выполняющих задание, требуется выделить классифицируемое понятие, а также определить количество уровней классификации – один или более. Важной задачей нашей работы является разработка критериев оценки разных видов мыслительной деятельности в ходе овладения языковым материалом. Приведем пример выделения ступеней выполнения языкового задания с активизаций пространственного мышления. Высшая ступень предполагает самостоятельное выделение студентом классифицируемого понятия и двух уровней классификации – областей ветери-

нарии, примеров животных. При этом студент не повторяет слово, стоящее в названии схемы, более одного раза. Средняя ступень предполагает правильное обозначение названия схемы и выделение только одного уровня – областей ветеринарии. На самой низкой ступени выполнения студент путает уровни и подуровни классификации, располагая их рядом, а не один под другим. Далее следует ступень, при которой выполнение задания отсутствует (то есть студент, не понимающий задания, не способен выделить классифицируемое понятие).

Таким образом, активизация мышления является важной психологической основой обучения студентов речевой деятельности на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Войнатовская, С. К.* Английский язык для зооветеринарных вузов : учеб. пособие / С. К. Войнатовская. – СПб. : Изд-во «Лань», 2012. – 240 с.

2. *Глушенкова, Е. В.* Английский язык для студентов экономических специальностей / Е. В. Глушенкова, Е. Н. Комарова. – 2-е изд., испр. – М. : АСТ ; Астрель, 2004. – 350 с.

Проблемное поле

Самостоятельная работа обучающихся
в системе языкового образования

А. Ю. Алипичев (Москва)

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ РЕСТРУКТУРИЗАЦИЯ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ, РЕАЛИЗУЕМОГО С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Содержание иноязычной подготовки в учреждении высшего образования и технологии его реализации на сегодняшнем этапе обусловлены объективной необходимостью получать на выходе результаты, заявленные в программной документации – рабочих программах дисциплин и образовательных стандартах. Формирование определенного уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности повышает конкурентоспособность выпускников на международном рынке труда. Выпускники вузов должны быть в курсе научных разработок в сфере своей деятельности и уметь использовать их на практике. В этой связи требуется пересмотр соответствующих аспектов содержания и технологии иноязычной подготовки с учетом парадигмы компетентностного подхода, внедрения новых дидактических технологий, а также результатов последних исследований в этой области [1].

В настоящее время многие учреждения высшего образования организуют подготовку студентов, в частности, магистратуры, по заочной форме обучения с использованием дистанционных технологий, однако, при этом не до конца отработан алгоритм отбора и методической организации содержания языковой подготовки. На практике, на порталах часто лишь выкладываются контрольные задания (тексты, тесты, упражнения), которые студенты имеют возможность скачивать, выполнять самостоятельно и затем высылать на проверку преподавателю в лучшем случае по электронной почте. Также на портале могут выкладываться различные основные и дополнительные учебные материалы и сообщаться, что и в каком объеме из них подлежит изучению. При этом, по сути, основные возможности дистанционного обучения и его инструменты остаются фактически невостребованными, равно как и не создаются возможности для достижения результатов обучения, предусмотренных программной документацией [2].

Для оптимального проектирования структуры и содержания образовательного курса, реализуемого с помощью дистанционных технологий, необходимо рассмотреть два взаимозависящих фактора:

1) требования к результатам обучения (формируемые компетенции);

2) специфические возможности дистанционных средств обучения, способствующих формированию этих компетентностей [Там же].

Так, например, в соответствии с ФГОС ВО и составленной на его основе рабочей программой дисциплины «Профессиональный иностранный язык» по направлению подготовки 35.04.06 – Агроинженерия, целью изучения дисциплины является формирование у студентов не только коммуникативной компетенции, но еще и готовности к саморазвитию, самореализации и использованию творческого потенциала, а также умений применять современные технические средства поиска, обработки и представления информации и использовать поисковые интернет-системы, электронные словари и базы данных, программы создания презентации для разработки соответствующей организационно-технической, нормативно-технической и методической документации.

Опросы обучающихся и выпускников магистратуры показывают, что иностранный язык является наиболее востребованным для них, в первую очередь, в контексте международной профессиональной и академической мобильности, в частности, при осуществлении научной деятельности с использованием иноязычных источников, а также при осуществлении профессиональной коммуникации с зарубежными коллегами [3].

Дисциплина «Иностранный язык» должна быть направлена на совершенствование владения магистрантами иностранным языком для научной работы и практической деятельности с использованием иностранного языка в следующих сферах и ситуациях профессионального и повседневного общения:

- поиск информации в иноязычных источниках и ее обработка;
- деловые и научные поездки за рубеж, проезд, проживание, работа и досуг;

- выступление на научных конференциях, круглых столах и симпозиумах, установление профессиональных и научных контактов с зарубежными коллегами.

Как показывает анализ существующих систем дистанционного обучения, основными инструментами обучения являются следующие сервисы [2]:

- информационный ресурс;
- задание как средство представления подготовленного ответа (в виде текста или файла) на какие-либо вопросы и проблемные ситуации;
- форум и чат как формы асинхронного и синхронного обмена информацией (обсуждение способов решений той или иной проблемной ситуации, квазипрофессиональная дискуссия на иностранном языке);
- wiki-документы (совместно разработанне тексты);
- тестирование для проверки формируемых знаний и умений;
- вебинар как форма синхронной коммуникации и презентации результатов работы.

Чтобы понять, какие виды учебной деятельности необходимо предусмотреть для каждого учебного модуля, необходимо составить общее содержание курса (таблица).

Содержание курса «Иностранный язык»

Раздел курса	Сервис ДО
Текстово-тематический модуль	
• текстовый материал: «Особенности кросскультурной ком-муникации в современном мире»; «Стратегии обучения»; «Тайм-менеджмент в академической среде», «Научный и академический этикет» и т.п.; • перевод текстового материала, аннотирование и реферирование; • лексико-грамматические упражнения и задания на понимание текста; • написание эссе по изученным материалам («Стимулы к личностному развитию у нас и за рубежом»; «Критерии эффективности профессиональной деятельности в разных странах»; «Роль традиционного экзамена в обеспечении качества образования») и т.п.	задание; тесты; чат / вебинар
• индивидуальное блицинтервью: «Мотивация обучения в магистратуре и выбора конкретной темы исследования, предполагаемые результаты и практическая значимость» / получения образовательного гранта / устройства на стажировку»; «Согласование условий участия в международной конференции с оргкомитетом»; «Обсуждение структуры научной статьи, выбор методов исследования»	чат; вебинар (видеочат)

• работа с аудиотекстом («Подача заявки на образовательный грант», «Правила обучения в европейских университетах», «Академический этикет и проблемы плагиата» и т.п.), (задания на заполнение пропусков и завершение предложений по смыслу, расстановку предложений по порядку, подготовку эссе-инструкции по материалам услышанного)	задание; форум
Интерактивный модуль (модуль командной работы)	
• совместное составление терминологического словаря-глоссария по проблеме / тексту; • разработка инструкции по выступлению с докладом-презентацией, с обсуждением в мини-группе типичных ошибок в структуре презентаций / аннотаций / эссе; • взаимное рецензирование работ «Оценка структуры и содержания аннотации / научной статьи (на основе взаимного рецензирования аннотаций текстов / статей магистрантов)»; • подбор и анализ текстовой информации и подготовка презентации с ее последующем обсуждением в формате групповых дебатов. Примерные вопросы для обсуждения: «Успех межкультурной коммуникации – имитация или сохранение своеобразия?»; «Как эффективнее учиться – самостоятельно или в коллективе?»; «Морально-этические нормы в межкультурной академической / профессиональной среде» • ролевая игра на тему: «Собеседование при трудоустройстве в международную компанию / обращении за образовательным грантом»; «Переговоры по обсуждению возможного научного / делового сотрудничества»	форум; wiki-документ; вебинар
Коммуникативный модуль	
• изучение типового диалога в актуальной ситуации общения: «Мотивация обучения в магистратуре и научной деятельности с использованием иностранного языка»; «Связь с оргкомитетом международной конференции и уточнение основных условий участия в конференции»; «Научная дискуссия по практической и теоретической ценности исследования, вопросам плагиата и т.п.)»; • лексико-грамматические упражнения на материалах аналогичных диалогов (заполнение пропусков в тексте, восстановление очередности реплик); • составление (монолога) диалога по предложенной ситуации; • анализ коммуникативных ошибок в речевом поведении	задание; чат с преподавателем; тесты

К условиям эффективности подобного обучения можно отнести:

1) мотивированность к взаимодействию в научной и профессиональной деятельности, основанная на четком представлении обучающихся о специфике предстоящей им деятельности;

2) наличие лидеров – организаторов групповой работы (дискуссий, творческих заданий, совместных проектов и т.п.);

3) обеспечение индивидуального подхода к обучающимся. В частности, при работе на формах и в чатах преподаватель может делегировать свои функции отдельным студентам с тем, чтобы они самостоятельно вели дискуссию или проводили собеседование с другими студентами. Преподаватель при этом может выступать в роли наблюдателя и давать по завершении занятия свои комментарии.

Сами обучающиеся также отмечают практическую ценность формируемых у них профессиональных умений, которые они могут реализовывать на практике во время зарубежных стажировок, при переписке с представителями зарубежных вузов и потенциальными работодателями, а также при посещении вуза различными международными делегациями. Они начинают осознавать практическую ценность развиваемых умений иноязычного общения и работы с информацией, что положительно сказывается на их мотивации и результатах обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кузнецов, А. Н.* Развитие кросскультурной компетентности в техническом вузе: концепция, реализация, контроль / А. Н. Кузнецов // Development of Cross-Cultural Competency at a Technical University: Concept, Implementation, Control. – Raleign, North Carolina, USA, 2015. – 159 p.

2. Practical solutions to foreign language training courses implemented using distance learning tools / A. Y. Alipichev [et al.] // IEJME: Mathematics Education. – 2017. – Т. 12, № 1. – P. 59–68.

3. Enhancement of socio-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events / Y. B. Novikova [et al.] // XLinguae. – 2018. – Vol. 11, № 2. – P. 206–217.

М. В. Беляева (Москва)

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФОЛИО КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И САМОКОНТРОЛЯ

В 2000–2003 гг. Совет Европы создал важный для системы образования документ – *Европейский языковой портфель*, который был принят более 30 европейскими странами, в том числе и Россией. Разработана его структура, состоящая из 3 частей.

1. *Языковой паспорт* – информация об учащемся, обзор его достижений в изучении иностранного языка.

2. *Языковая биография* – история изучения иностранного языка.

3. *Досье* – здесь можно собирать информацию о своих успехах (творческие сочинения, проектные работы, итоговые тесты, сертификаты, исправленные в классе тексты) [6].

«Языковой портфолио» может применяться обучающимся любого возраста в зависимости от цели обучения иностранному языку. Цели языкового портфолио, независимо от уровня владения иностранным языком и возраста обучающихся, понятны и прозрачны:

1) показать перспективу образовательной траектории (*я хочу еще научиться…, мне было бы интересно узнать…* и т.д.);

2) вооружить учащихся инструментом для определения своих успехов в овладении языками (*сегодня я выучил столько-то новых слов и понял, что…*);

3) предоставить учителю возможности индивидуальной оценки уровня достижений каждого учащегося в овладении иностранным языком, а также корректировку преподавательской деятельности по результатам в каждом отдельном случае;

4) развивать и поддерживать мотивацию каждого обучающегося к изучению иностранного языка;

5) формировать инновационную личность учащегося, развивать умение конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве; ставить перед собой задачи и поэтапно их решать.

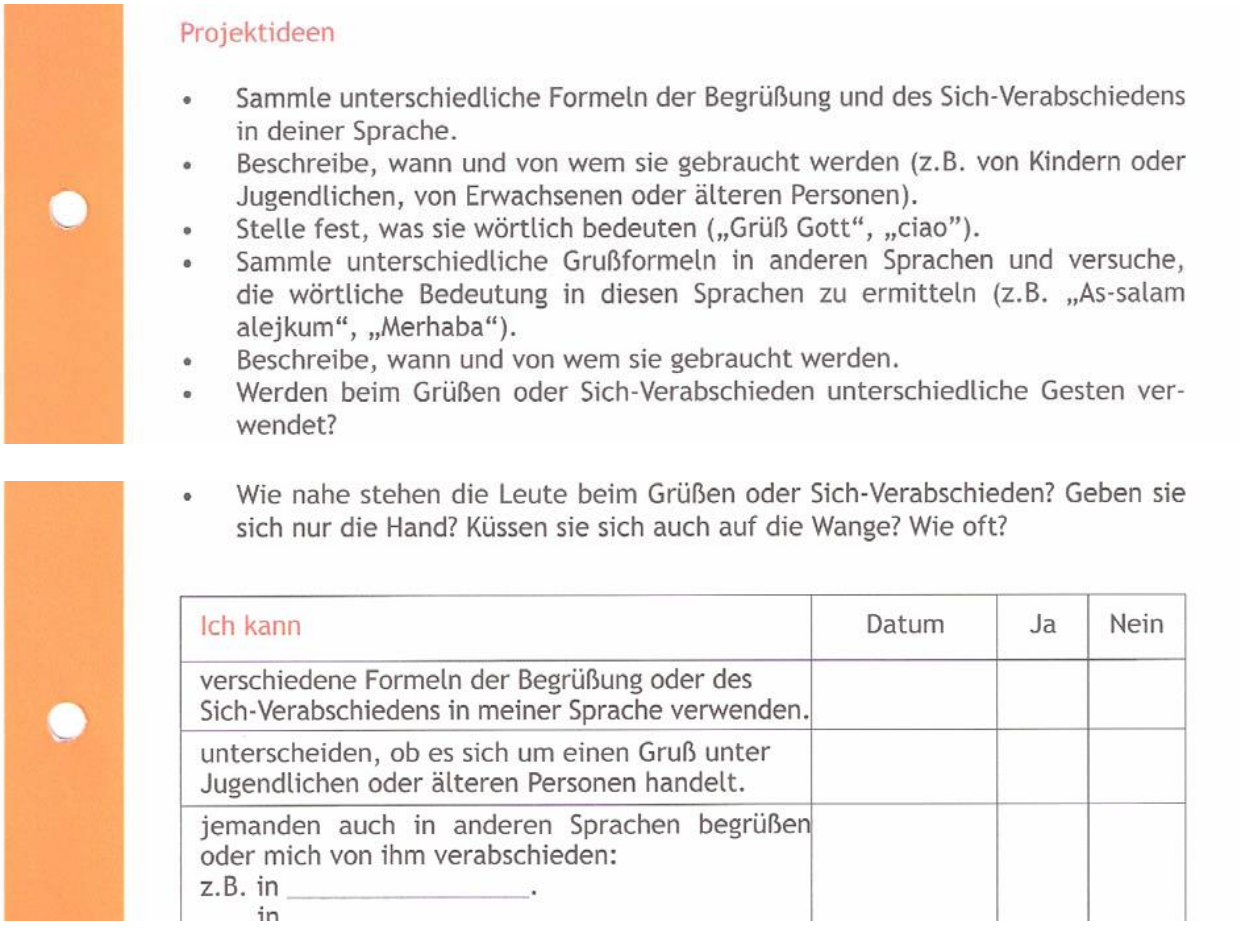
Начиная с 2000 года разработка принципов работы и форм внедрения языкового портфеля в методику обучения иностранным языкам привлекает внимание как ученых-методистов, так и учителей, работающих в школах, о чем свидетельствует значительное количество публикаций (см. [1; 3; 4; 5; 6]). Активное использование в практике обучения находит электронный портфолио как современное технологичное средство самоконтроля, который рассматривается в мировой практике как часть стратегии электронного обучения (e-learning) – самой востребованной в XI веке. Электронный портфолио применяется преимущественно в обучении иностранным языкам взрослых обучающихся. Разработаны специальные технологии составления и ведения такого портфолио, исследуются его функции, важнейшими из которых называются мотивация, фокусирование на креативности и индивидуальном претворении в жизнь общих обязательных элементов [8]. Созданы пособия по внедрению в процесс обучения электронного портфолио, в которых в доступной форме изложены основные принципы работы, например [2].

Однако и на уровне школьного образования можно успешно работать с электронным портфолио, адаптировав его к возможностям и потребностям обучения иностранному языку на каждой ступени школьного обучения. Языковой портфолио становится при этом не только индивидуальной формой контроля и оценивания, но и групповой, и фронтальной. В электронный языковой портфолио можно включать компоненты конференции, параллельного обсуждения, взаимного оценивания и т.п. Таким образом, технология портфолио сама по себе весьма многогранна; все зависит от цели и задач, которые решаются с помощью данного средства.

Приведем пример из школьного «языкового портфеля» (разработано в школах Германии и Австрии [7]).

Страница: *Проектная работа для развития коммуникативных навыков (Австрия)* названа *Hallo und good-bye*. Далее следует комментарий о роли приветствий (*Wenn Menschen sich begegnen oder auseinander gehen, grüßen sie oder verabschieden sie sich. In jeder Sprache gibt es dazu unterschiedliche Ausdrücke und Gewohnheiten oder Bräuche. Junge oder alte Menschen, Freunde oder Fremde grüßen sich unterschiedlich*). На страничке представлены задания для обучающегося в виде идей для работы (*Projektideen*).

Projektideen (Portfolio der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol), Blatt 4.



Projektideen

- Sammle unterschiedliche Formeln der Begrüßung und des Sich-Verabschiedens in deiner Sprache.
- Beschreibe, wann und von wem sie gebraucht werden (z.B. von Kindern oder Jugendlichen, von Erwachsenen oder älteren Personen).
- Stelle fest, was sie wörtlich bedeuten („Grüß Gott", „ciao").
- Sammle unterschiedliche Grußformeln in anderen Sprachen und versuche, die wörtliche Bedeutung in diesen Sprachen zu ermitteln (z.B. „As-salam alejkum", „Merhaba").
- Beschreibe, wann und von wem sie gebraucht werden.
- Werden beim Grüßen oder Sich-Verabschieden unterschiedliche Gesten verwendet?
- Wie nahe stehen die Leute beim Grüßen oder Sich-Verabschieden? Geben sie sich nur die Hand? Küssen sie sich auch auf die Wange? Wie oft?

Ich kann	Datum	Ja	Nein
verschiedene Formeln der Begrüßung oder des Sich-Verabschiedens in meiner Sprache verwenden.			
unterscheiden, ob es sich um einen Gruß unter Jugendlichen oder älteren Personen handelt.			
jemanden auch in anderen Sprachen begrüßen oder mich von ihm verabschieden: z.B. in _____. in			

[7, с. 38]

С помощью данной страницы обучающийся контролирует наличие соответствующей коммуникативной компетенции, которая формируется в рамках фрейма «начало и завершение разговора». Организованная подобным образом страница языкового портфолио позволяет обучающемуся оценить свою роль в определенной коммуникативной ситуации общения, включающей не только языковое взаимодействие, но паралингвистические составляющие данной ситуации, а главное, научиться дифференцировать коммуникативное поведение в зависимости от условий коммуникативного акта.

Сформулируем теперь некоторые практические рекомендации, которые могут составить концептуальную основу для школьного языкового портфолио.

При разработке структуры портфолио по иностранному языку важно учитывать следующие моменты:

- рассчитан ли языковой портфолио на один год обучения (конкретный класс) или будет использоваться как средство обучения и оценивания на протяжении всего обучения в школе;
- какие формы контроля включаются в портфолио: индивидуальный, фронтальный, групповой контроль. Это определяет типы и формулировки обучающих и контролирующих заданий;
- как часто планируется заполнение языкового портфолио: по результатам классных групповых письменных и устных опросов, индивидуальным устным ответам; ведется языковой портфолио как индивидуальный персональный дневник (фиксация индивидуальных достижений) или языковой портфолио является квалиметрической формой отражения учебных достижений.

На начальной ступени обучения иностранному языку предлагаются страницы портфолио на родном языке: обучающиеся заполняют эти странички, отмечая, что у них получилось и чему они смогли научиться в определенные отрезки времени. Такие странички являются средством самоконтроля и средством взаимодействия с родителями, которые могут участвовать в составлении этих страничек. На дальнейших этапах важно переходить на иностранный язык и приучать школьников к работе с собственным языковым портфолио на изучаемом языке. Портфолио строится, как правило, в свободной форме, выбираемой учителем для своего класса. Структура языкового портфолио может быть для всех учащихся класса единой, а может дифференцироваться в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся. В портфолио могут быть включены практически все формы и средства контроля, с помощью которых отслеживается динамика развития успехов учащихся. Это своего рода мониторинговый инструмент – «накопитель результатов», которые осмысляются и анализируются учеником. В содержательном плане языковой портфолио нацелен на то, чтобы был дан ответ на вопрос: для чего нужно то или иное знание, как это знание поможет учащемуся ориентироваться в коммуникативных ситуациях. Иными словами, языковой портфолио призван формировать языковую и коммуникативную компетенции учащихся.

Сегодня недостаточно снабдить школьника, да и любого обучающегося, системой знаний и сформировать определенные навыки и умения; в свете современных образовательных задач обучающийся должен прибрести целый комплекс компетенций, необходимых для выполнения определенных видов учебной или профессиональной деятельности за стенами учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Брыксина, И. А.* Языковой портфель – новая технология обучения [Электронный ресурс] / И. А. Брыскина. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link. – Дата доступа: 01.10.2019.
2. *Галимуллина, Э. З.* Методические рекомендации по созданию е-портфолио : учеб.-метод. пособие / Э. З. Галимуллина, Л. Ю. Жестков. – Елабуга : Изд-во ЕИ К(П)ФУ, 2015. – 44 с.
3. *Гальскова, Н. Д.* Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
4. *Сорокина, С. Н.* Ученическое портфолио как поликодовый текст / С. Н. Сорокина // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2012. – С. 3–5.
5. *Полат, Е. С.* Портфель ученика / Е. С. Полат // ИЯШ. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
6. Языковой портфель как одна из форм организации контроля и самоконтроля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studfiles.ru/preview/5919258/page:6/. – Дата доступа: 01.10.2019.
7. *Campen-Schreiner, M.-L.* BLK-Verbundprojekt. Sprachen lehren und lernen als Kontinuum. Materialen für Schulpraxis und Lehreraus- und fortbildung / M.-L. Campen-Schreiner. – Wiesbaden, 2006. – 47 S.
8. *Bauer, R.* Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios / R. Bauer, P. Baumgartner. – Münster ; N. Y. ; München ; Berlin : Waxmann, 2012. – 349 S.

О. В. Брич (Минск)

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В настоящее время исследователи много внимания уделяют изучению самооценки в области овладения иностранным языком как показателю отношения учащихся не только к себе, но и к результатам своей учебно-познавательной деятельности. От уровня показателей самооценки зависит, способен ли обучающийся брать на себя ответственность за процесс своего учения и самообучения, сможет ли он отслеживать динамику возникновения затруднений и принимать соответствующие меры для их предотвращения. Сформированность вышеперечисленных умений свидетельствует о степени развития у учащихся учебно-познавательной компетенции (УПК).

В контексте нашего исследования структуру данной компетенции составляют взаимосвязанные компоненты: *личностный* (предполагающий сформированность личностных и волевых качеств), *когнитивный* (включающий знания о различных способах осуществления учебно-познавательной

деятельности), *деятельностный* (состоящий из общеучебных и специальных умений, определяемых видами речевой деятельности) и *оценочный* (подразумевающий владение приемами самоконтроля, самооценки и т.п.).

Результаты мониторинга качества общего среднего образования, а также результаты анкетирования учащихся III ступени учреждений общего среднего образования (УОСО) Республики Беларусь свидетельствуют о необходимости выделения умений самооценки как самостоятельного компонента УПК. Так, большинство опрошенных указали, что не могут самостоятельно контролировать ход выполнения заданий (67 %) и оценивать результаты своей деятельности (69 %). Эти данные коррелируют с результатами мониторинга [1].

Оценочный компонент УПК подразумевает владение учащимися:

- приемами использования различных видов самоконтроля и взаимоконтроля;
- приемами поэтапного мониторинга и необходимой корректировки своей деятельности по овладению изучаемым языком и его культурой;
- механизмами осуществления рефлексии и самоанализа;
- необходимыми знаниями и умениями для осуществления самооценки и самокорекции своей учебно-познавательной деятельности.

Ключевой составляющей оценочного компонента УПК является *рефлексия*, подразумевающая анализ учащимися собственной учебно-познавательной деятельности, ее результатов и предполагающая определенные мыслительные действия.

Однако, принимая во внимание тот факт, что развитие способности инициировать учебно-познавательную деятельность происходит в рефлексивном осмыслении самой деятельности, представляется целесообразным использование термина *рефлексивная самооценка*. Многие исследователи признают ее основой УПК, поскольку рефлексивная самооценка является эффективным средством стимулирования познавательной активности личности.

Рефлексивная самооценка изучающего иностранный язык включает как самооценку *коммуникативной деятельности* (результата и качества решения коммуникативных задач в процессе общения), так и самооценку *процесса изучения языка* (эффективности использования приемов, конструктивного характера деятельности, уровня взаимодействия с другими субъектами, степени самостоятельности). Рефлексия на процесс изучения иностранного языка является основной составляющей оценочного компонента УПК.

Н. Ф. Коряковцева рассматривает самооценку как показатель самостоятельности (автономии) изучающего язык и обозначает шкалу самооценки коммуникативных и учебных умений: осознаю – освоил самостоятельно или с опорой – свободно владею в учебной ситуации в группе – свободно владею в реальной ситуации общения – умею использовать и переносить в новую ситуацию – творческое задание. Данную шкалу можно в определенной степени рассматривать как шкалу уровня сформированности УПК в области иностранного языка [2].

В условиях самостоятельной работы последовательное формирование УПК предполагает возрастание степени самостоятельности учащегося в учебной деятельности от «ведомого» учителем понимания целей и учебных задач в области изучения иностранного языка к осознанному альтернативному выбору, что отражается на этапах формирования УПК:

1) управляемая учебно-познавательная деятельность;

2) частично-управляемая учебно-познавательная деятельность;

3) самостоятельная учебно-познавательная деятельность.

Образовательный процесс, направленный на формирование у учащихся УПК с использованием учебных интернет-ресурсов, подразумевает последовательное выполнение обучаемыми воспроизводящих, реконструктивных и эвристических заданий, способствующих развитию учебно-познавательных умений, представленных в таблице ниже.

Этапы формирования УПК в процессе обучения иностранному языку с использованием учебных интернет-ресурсов.

<table>
<tr><th>Этапы формирования УПК</th><th>Интернет-ресурсы</th><th>Форма занятий</th><th>Учебно-познавательные задания</th><th>Учебно-познавательные умения</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Управляемая учебно-познавательная деятельность</td><td rowspan="3">Treasure Hunt, Subject Sampler</td><td rowspan="3">аудиторные</td><td rowspan="3">воспроизводящие</td><td>информационные</td></tr>
<tr><td>логические</td></tr>
<tr><td>коммуникативно-презентационные</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Частично управляемая учебно-познавательная деятельность</td><td rowspan="6">WebQuest</td><td rowspan="2">аудиторные</td><td rowspan="6">реконструктивные</td><td>информационно-поисковые</td></tr>
<tr><td>логические</td></tr>
<tr><td rowspan="4">внеаудиторные</td><td>управленческие</td></tr>
<tr><td>коммуникативно-презентационные</td></tr>
<tr><td>оценочные</td></tr>
<tr><td>рефлексивно-оценочные</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Самостоятельная учебно-познавательная деятельность</td><td rowspan="6">Wiki</td><td rowspan="3">внеаудиторные</td><td rowspan="6">эвристические</td><td>информационно-поисковые</td></tr>
<tr><td>логические</td></tr>
<tr><td>управленческие</td></tr>
<tr><td rowspan="3">аудиторные</td><td>коммуникативно-презентационные</td></tr>
<tr><td>оценочные</td></tr>
<tr><td>рефлексивно-оценочные</td></tr>
</table>

Как видно из таблицы, с увеличением степени самостоятельности учебно-познавательной деятельности учащихся, изменяется тип учебно-познавательных заданий и, соответственно, расширяется перечень развиваемых учебно-познавательных умений. Так, использование веб-квеста и вики-сервисов на этапах частично-управляемой и самостоятельной учебно-познавательной деятельности соответственно способствует развитию множества учебно-познавательных умений, в том числе оценочных и рефлексивно-оценочных.

В отличие от первого этапа формирования УПК, частично-управляемая учебно-познавательная деятельность учащихся характеризуется большей степенью самостоятельности при решении учебно-познавательного задания, что достигается за счет организации деятельности в формате веб-квеста (WebQuest). Следуя четко прописанным учителем инструкциям, при выполнении веб-квеста учащиеся все же сталкиваются с комплексными заданиями, не имеющими единственно верного ответа и, таким образом, побуждающими учащихся к самостоятельному выбору способов решения поставленной задачи. Они учатся оценивать релевантность и объективность представленной информации (оценочные умения). Кроме того, учащиеся осуществляют рефлексивную самооценку учебно-познавательной деятельности и ее результата в области изучения иностранного языка в соответствии с предлагаемыми учителем критериями (рефлексивно-оценочные умения).

На данном этапе инструктаж учащихся перед осуществлением учебно-познавательной деятельности постепенно переходит от непосредственного к опосредованному, а затем исключается совсем. Учитель все больше выступает в роли консультанта, привлекая учащихся к совместному анализу выполняемой учебно-познавательной деятельности, обращая особое внимание на ее качественную сторону и приучая учащихся к самоконтролю.

Завершающая стадия формирования у учащихся УПК в процессе обучения иностранному языку – *самостоятельная учебно-познавательная деятельность учащихся* организовывается с использованием вики-сервисов. В рамках решения учебно-познавательных задач эвристического характера учащиеся осуществляют поиск необходимой информации в Интернете с учетом индивидуальной образовательной траектории, предоставления возможности самостоятельного выбора видов, средств, источников информации на основе их анализа и оценки (оценочные умения). Возможность совместного редактирования продукта учебно-познавательной деятельности, созданного при помощи вики-сервисов, позволяет учащимся осуществлять как самоконтроль/самооценку (рефлексивно-оценочные умения), так и взаимоконтроль и оценку учебно-познавательной деятельности одноклассников и ее результатов (оценочные умения).

Таким образом, комплекс приемов работы с учебными интернет-ресурсами позволяет учащимся самостоятельно организовывать, планировать и реализовывать учебно-познавательную деятельность, развивая учебно-познавательные и оценочные умения, что, безусловно, способствует повышению эффективности процесса формирования у учащихся учебно-познавательной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Результаты республиканского мониторинга качества общего среднего образования // Весн. адукацыі. – 2012. – № 8. – С. 3–44.

2. *Коряковцева, Н. Ф.* Современная организация самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М., 2002. – 176 с.

А. С. Кочукова (Минск)

О РАЗВИТИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК ОСНОВЫ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ

Современное высшее образование ориентировано на создание условий, способствующих саморазвитию и самоопределению человека как личности и как субъекта собственной учебной деятельности, готового самостоятельно получать знания, формировать и развивать навыки и умения, необходимые для быстрой адаптации к новым сферам деятельности. Наличие метакогнитивных умений приобретает важное значение для становления студента в данном направлении, а потенциал иностранного языка (ИЯ) как учебного предмета позволяет развивать у студентов-лингвистов эти умения.

В методике обучения ИЯ определено, что для успешного его усвоения студентам необходимо владеть способностями планирования, рефлексии и анализа [2, с. 112]. Это означает, что умения планирования и организации учебной деятельности, выбора и использования учебных стратегий, их мониторинга и оценки составляют основу самообразования. К *метакогнитивным умениям*, согласно М. Г. Евдокимовой, относят умения отбирать и применять те или иные когнитивные стратегии в определенном контексте для достижения каких-либо конкретных учебных целей [1]. При этом когнитивные стратегии включают в себя владение способами организации и развития вербальной памяти, структурирования и систематизации лингвистических знаний, интерпретации и оценки коммуникативной ситуации, выбора средств языкового оформления иноязычного высказывания и культуросообразного невербального поведения [4, с. 147]. Когнитивные стратегии охватывают все когнитивные процессы, которые составляют основу овладения ИЯ, в то время как метакогнитивные умения определяют способ применения когнитивных стратегий в образовательных целях.

Более того, М. Г. Евдокимова отмечает *осознанный* характер метакогнитивных умений, который определяет отношение студентов к самому процессу овладения ИЯ, понимание ими механизмов учения, владение приемами само-стоятельной работы и самообучения и готовность к нему, осознание студентами собственных коммуникативно-познавательных особенностей [1]. Принцип сознательности, составляющий основу для овладения ИЯ, предполагает высокий уровень рефлексивной готовности студентов, которая касается осознанности ими содержания предмета усвоения и способов осуществления учебной деятельности и путей ее совершенствования.

В основе метакогнитивных умений лежат универсальные учебные действия. *Универсальные учебные действия* (*УУД*) – в широком значении – это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В узком значении УУД составляют совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Их также определяют как «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [7]. Таким образом, из представленных выше определений, можно вывести, что в методике обучения иностранным языкам УУД – это совокупность общих действий, осознанно организованных учащимися с целью преодоления возникающих в процессе овладения ИЯ трудностей в осуществлении самостоятельной учебно-познавательной деятельности и овладении межкультурным общением.

В настоящее время существуют разные классификации УУД. Так, в исследовании Е. В. Иваньшиной, к ним относят: 1) *познавательные УУД*, которые формируются за счет развития прогностических и аналитических умений обучающихся, активизации мыслительных навыков и навыков решения проблемных ситуаций; 2) *регулятивные УУД*, определяемые способностью студентов активизировать мыслительную деятельность путем актуализации имеющихся знаний; 3) *коммуникативные*, которые зависят от умений студентов систематизировать информацию и решать проблемные ситуации; 4) *смыслообразовательные*; 5) *общеучебные* и другие УУД.

В своих работах З. Н. Никитенко и О. С. Шепелева выделяют лишь 4 блока УУД:

1) личностные;
2) регулятивные;
3) познавательные;
4) коммуникативные [5; 6].

Личностные действия обеспечивают воспитание у студентов понимания важности изучения ИЯ и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и саморазвития [6, с. 72]. Данные УУД направлены на формирование у студентов-лингвистов культуры общения с носителями изучаемого ИЯ, толерантности, способности адекватно воспринимать чужую культуру и выступать носителем собственной в процессе иноязычного общения. Применительно к учебной деятельности по овладению иноязычным общением можно выделить:

а) действия в личностном самоопределении, связанные с формированием я-концепции и социализацией студента;

б) действия смыслообразования, т.е. установление учащимся связи между результатом учебной деятельности по овладению иностранным языком и тем, что побуждает эту деятельность;

в) действия нравственно-этической ориентации, обеспечивающие личностный моральный выбор [5, с. 3].

Регулятивные УУД обеспечивают студентам организацию их учебной деятельности по овладению иноязычной речью как способом общения через развитие такого качества, как самоэффективность. Данный вид УУД способствует эффективной организации и регулированию обучающимися своей учебной деятельности. Регулятивные УУД включают:

а) целеполагание – постановку учебной задачи на основе соотнесения известного и неизвестного для студента;

б) планирование – определение последовательности действий по овладению иноязычной речевой деятельностью для достижения конечной цели;

в) прогнозирование – предвосхищение содержания иноязычной речи в процессе ее восприятия, прогнозирование студентами-лингвистами результатов своей деятельности по овладению ИЯ;

г) контроль – сравнение обучающимися результатов своей речевой деятельности с заданным образцом для определения уровня владения ИЯ;

д) коррекцию, которая связана с внесением необходимых изменений в свои действия речепорождения и речевосприятия;

е) оценку/самооценку – определение и осознание студентами уровня сформированности у них умений в видах речевой деятельности или навыков в аспектах языка, а также предстоящей работы, которую им необходимо выполнить для успешного освоения ИЯ;

ж) саморегуляцию – умение проявить волевое усилие и настойчивость для достижения целей [Там же, с. 4–5].

Познавательные универсальные действия предполагают овладение языковыми средствами и способами их применения в иноязычном общении; приобщение студентов-лингвистов к культуре страны изучаемого языка и развитие у них способности к представлению собственной культуры в процессе иноязычного общения; овладение информационно-коммуникационными технологиями для их использования в изучении ИЯ. Они включают общеучебные и логические действия, а также действия по постановке и решению проблемы [Там же, с. 5].

Общеучебные УУД при овладении иноязычным общением сводятся к действиям,

а) связанным с самостоятельным построением речевого высказывания на иностранном языке;

б) определяющим выбор языковых средств, в зависимости от конкретных ситуаций иноязычного общения;

в) связанным с рефлексией деятельности по овладению ИЯ, контролем процесса и оценкой результатов иноязычного общения и т.п. [Там же, с. 5–6].

Логические УУД связаны с:

а) доказательством студентами-лингвистами своей точки зрения в процессе иноязычного общения;

б) выдвижением гипотез и их обоснованием, когда, например, ориентируясь на заголовок текста, обучающиеся предвосхищают содержание текста и т.п. [5, с. 6–7].

Действия по постановке и решению проблемы предполагают действия по формулированию проблемы творческого и поискового характера и ее самостоятельному решению [Там же, с. 7].

Коммуникативные действия обеспечивают взаимодействие студентов-лингвистов, в котором они выражают свои мысли касательного того или иного вопроса в процессе иноязычного общения. Коммуникативные действия направлены на развитие умений слушать собеседника и вступать с ним в диалог; принимать участие в полилоге.

Коммуникативные действия в рамках устного иноязычного общения включают в себя:

а) планирование и организацию учебного сотрудничества с другими студентами и преподавателем на иностранном языке;

б) умение осуществлять иноязычное общение в соответствии с ситуацией общения, а также грамматическими и лексическими нормами ИЯ;

в) умение воздействовать на партнера по иноязычному общению;

г) умение выступить в процессе общения в качестве носителя собственной культуры, терпимо относящегося к различиям культуры носителей изучаемого ИЯ от собственной [Там же, с. 7–8].

Таким образом, обучение студентов универсальным учебным действиям в рамках развития умений того или иного вида речевой деятельности способствует метакогнитивной направленности процесса обучения ИЯ в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Евдокимова, М. Г.* Развитие метакогнитивных умений студентов как условие успешного овладения иностранным языком. – Режим доступа : http://www.tsut-mb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/13-lprs/4/evdokimova.pdf. – Дата доступа : 07.11.2019.

2. *Евдокимова, М. Г.* Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку / М. Г. Евдокимова // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и пед. науки. – М., 2018. – № 2 (796). – С. 111–125.

3. *Кислякова, М. А.* Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике / М. А. Кислякова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 4. – С. 79–89.

4. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – Минск : Выш. шк., 2015. – 239 с.

5. *Никитенко, З. Н.* Формирование универсальных учебных действий – приоритет начального иноязычного образования / З. Н. Никитенко // ИЯШ. – 2010. – № 6. – С. 2–9.

6. *Шепелева, О. В.* Формирование универсальных учебных действий на уроках английского языка в современной образовательной организации в дискурсе инновационной образовательной политики Российской Федерации / О. В. Шепелева // Пед. искусство : науч.-практ. журнал. – Киров, 2017. – № 2. – С. 70–76.

Т. П. Леонтьева (Минск)

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛИНГВОДИДАКТИКА»

Согласно требованиям государственного образовательного стандарта будущие магистры по специальности «Лингводидактика» должны овладеть совокупностью универсальных, углубленных профессиональных и специализированных компетенций в сфере избранной профессиональной деятельности. В перечне данных компетенций выделяются и те, которые имеют непосредственное отношение к самостоятельной работе. В частности, магистр должен быть способен: к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, генерированию новых идей и принятию решений (УК – 1); к самостоятельному изучению новых методов и технологий обучения иностранным языкам в условиях инновационной образовательной среды (УК – 5); к адаптации современных образовательных технологий к условиям обучения, к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию (УПК – 2) [1].

Несмотря на то, что в учреждениях высшего образования в последние годы отмечается неуклонный рост объемов самостоятельной работы студентов и магистрантов, практика показывает, что обучающиеся не владеют еще в достаточной мере умениями организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности. На наш взгляд, необходимо значительно оптимизировать самостоятельную работу будущих магистров с целью обеспечения более качественных результатов в формировании необходимых компетенций и выполнения требований образовательного стандарта, в том числе по дисциплине «Лингводидактика». В числе основных направлений оптимизации можно выделить:

а) усиление межпредметных связей между дисциплинами по специальности «Лингводидактика»;

б) построение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с учетом их личностных качеств и опыта самостоятельной познавательной деятельности;

в) использование в процессе формирования компетенций потенциала виртуальной образовательной среды, в частности технологии «смешанного обучения» (*blended learning*) и др.

Остановимся подробнее на обозначенных направлениях.

Что касается *первого направления*, речь идет, прежде всего, о соотнесении количества часов, выделяемых на самостоятельную работу по разным дисциплинам, изучаемым магистрантами в рамках специальности «Лингводидактика», и согласовании содержания самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по данным дисциплинам. Как правило, содержание самостоятельной работы магистрантов и ее графики разрабатываются отдельно по каждой дисциплине, что не дает возможности осуществить межпредметные связи и зачастую приводит к дублированию умений. Согласование содержания самостоятельной работы позволит оптимизировать совокупность умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности и избежать ненужного дублирования. Кроме того, необходимо предусмотреть, чтобы каждый час самостоятельной работы, обозначенный в учебной программе по дисциплине, был реально обеспечен конкретными видами и формами самостоятельной деятельности (как индивидуальной, так и парной или групповой).

В этой связи важно предусмотреть задания для самостоятельной работы междисциплинарного характера. Например, при изучении учебной дисциплины «Тенденции развития языкового образования» магистранты получают задание самостоятельно составить индивидуальный глоссарий основных понятий, связанных с формированием поликультурной многоязычной личности. В то время как в процессе освоения дисциплины «Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам» им предлагается представить паспорт поликультурного подхода к соизучению языка и культуры, опираясь на разработанный глоссарий.

Второе направление оптимизации рассматривается в контексте личностно ориентированного подхода, направленного на реализацию потенциала каждого обучающегося, который позволит ему выстроить индивидуальный путь достижения поставленной цели, с учетом своего коммуникативного, учебного и профессионального опыта, системы ценностей и индивидуально-психологических особенностей. При этом в качестве важной характеристики учебного опыта выступает владение будущим магистром учебными стратегиями, в первую очередь когнитивными и метакогнитивными, определяющими способность осуществлять мониторинг своей самостоятельной деятельности, самосовершенствование и саморазвитие. Очевидно, что степень владения данными стратегиями отличается у каждого магистранта, поскольку они приходят в магистратуру с разным уровнем профессионально-методической подготовки. Важная роль здесь отводится рефлексии в отношении собственной учебно-познавательной деятельности. Обучающийся должен иметь осознанное представление о конкретных видах стратегий; видеть их преимущества в решении разных типов задач; получить достаточную практику их применения, а также уметь осуществлять их перенос на решение новых задач [2].

Для определения особенностей владения учебными стратегиями целесообразно использовать технологию языкового портфолио, анкетный опрос, тесты, коммуникативные задания и т.п. Очевидно, что задания для самостоятельной работы по дисциплине «Лингводидактика» должны быть ориентированы на сферу будущей профессиональной деятельности магистрантов. Специалист должен не только сам владеть набором учебных стратегий, позволяющих выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, но и развивать у учащихся умения использовать наиболее эффективные стратегии для усвоения изучаемого материала. Например, несложный анкетный опрос позволит выявить, к каким приемам мнемоники (запоминания учебного материала) чаще всего прибегает магистрант. А в качестве задания для самостоятельной работы ему будет предложено разработать совокупность приемов мнемоники для работы учащихся с лексико-грамматическим материалом на конкретной ступени обучения. Постановка проблемного задания при работе с профессионально ориентированным текстом даст возможность определить, какими стратегиями структурирования информации владеет будущий магистр (ранжирование фактов по степени значимости, категоризация, опора на графические организаторы и др.). При этом он может получить задание сгруппировать различные когнитивные стратегии, например, для развития у учащихся умений ознакомительного или изучающего вида чтения.

Использование потенциала виртуальной образовательной среды является одним из самых перспективных направлений оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов по специальности «Лингводидактика». Технология «смешанного обучения» (blended learning) позволяет развивать практически все основные характеристики автономного учения: умения определять цели и задачи самостоятельной познавательной деятельности; осуществлять выбор наиболее оптимальной стратегии для решения поставленной проблемы; работать в своем режиме и своем темпе; сотрудничать с другими обучающимися; осуществлять рефлексию и самооценку и др. В настоящее время в научной литературе представлены разные модели «смешанного обучения» [3]: ротационная модель в различных ее вариантах (ротация станций; лабораторная ротация; индивидуальная ротация и др.), а также неротационные модели: гибкая модель, модель «меню», обогащенная виртуальная модель и др. Последняя из названных моделей представляет, на наш взгляд, наибольший интерес в плане оптимизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистрантов. В рамках данной модели изучение каждой учебной дисциплины предполагает четкое деление на аудиторную и дистанционную части. Для реализации модели, как представляется, необходимо определить:

а) объем учебного материала, выносимого на дистанционное изучение, в данном случае по каждой дисциплине специальности «Лингводидактика» (например, на основе синхронных и асинхронных учебных платформ);

б) соотношение индивидуальной работы, парного и группового взаимодействия обучающихся в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы;

в) характер межпредметных связей между разными дисциплинами и возможность разработки обобщенных заданий, требующих систематизации полученных знаний, развития умений использовать междисциплинарный подход в решении задач профессиональной деятельности;

г) критерии и параметры оценки самостоятельной деятельности обучающихся, как в условиях дистанционной, так и аудиторной работы;

д) согласованный и гибкий график для дистанционной самостоятельной работы по разным дисциплинам.

Выделенные направления безусловно не исчерпывают всех путей и способов оптимизации самостоятельной познавательной деятельности будущих магистров по дисциплине «Лингводидактика», но все они должны способствовать совершенствованию компетентности специалистов в решении актуальных задач языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт высшего образования: Высшее образование, вторая ступень (магистратура). Специальность 1-21 80 23 «Лингводидактика». – Утвержден и введ. в действие 26.06.2019 Постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 81.

2. *Евдокимова, М. Г.* Основы обучения учащихся стратегиям овладения иностранным языком / М. Г. Евдокимова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 9. – С. 12 – 17.

3. *Марголис, А. А.* Что смешивает смешанное обучение? / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 5 – 19.

Н. А. Сергеева (Москва)

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБЪЕКТИВНОСТИ ОЦЕНКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ

В настоящее время высшая школа Российской Федерации функционирует как уровневая система реализации образовательных программ трех ступеней: бакалавриат – магистратура – аспирантура. В 2017 г. вступили в силу новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), направленные на модернизацию системы обучения в магистратуре. Перед практическим курсом иностранного языка в магистратуре стоит задача обеспечить подготовку специалиста, который должен обладать такими универсальными компетенциями, как способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия;

способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Будущие специалисты должны изучать не только специфику своей отрасли (на иностранном языке), и не только сам иностранный язык, они должны учиться общаться (письменно и устно) по заданным профессиональным темам, постигая логику предстоящей профессиональной деятельности [1]. Изучение иностранного языка нацелено на достижение такого уровня владения им, который позволит сформировать у магистрантов языковые компетенции и навыки, позволяющие им вести научную и профессиональную деятельность в иноязычной среде, участвовать в работе международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач, а также использовать современные методы и технологии научной коммуникации на иностранном языке [2]. Формирование данного вида компетенций предполагает наличие развитых творческих способностей и в значительной мере способствует формированию готовности выпускников магистерских программ к инновационной деятельности [3]. Однако при определении цели обучения иностранному языку магистрантов необходимо принять во внимание такие объективные факторы, как разный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции при поступлении в магистратуру и небольшой объем учебных часов в соответствии с программой обучения.

Согласно ФГОС ВО устанавливается четкое соотношение количества часов на аудиторную и самостоятельную работу, причем количество часов, отводимых для самостоятельной работы студентов, увеличилось. Самостоятельная работа студента высшего профессионального учебного заведения является важнейшей составляющей процесса обучения, процесса становления и развития современной мобильной личности и подготовки будущего квалифицированного специалиста [4]. Это, в свою очередь, потребовало пересмотра и создания новых форм организации контроля самостоятельной работы магистрантов. Несовершенство используемой пятибалльной системы оценки знаний магистрантов очевидно для всех участников учебного процесса. Она не позволяет строго ранжировать их по достигнутым результатам, что не способствует регулярной и активной самостоятельной работе. Стремление к более эффективному стимулированию привело к введению параллельных систем оценок. *Балльно-рейтинговая система* (БРС) как одно из средств обеспечения объективности оценки самостоятельной работы магистрантов и как способ усиления мотивации магистрантов к постоянной активной работе на протяжении всего периода обучения позволяет им перейти к построению индивидуальных образовательных траекторий. Балльно-рейтинговая система дает возможность определить успешность и качество самостоятельной работы через определенные показатели.

Для доказательства эффективности предлагаемой системы оценки была выбрана самостоятельная работа по подготовке доклада-презентации (тема исследования в соответствии с рабочей программой дисциплины «Профессиональный иностранный язык»). В эксперименте были задействованы магистранты 4 групп (41 чел.) 2018/2019 учеб. г. (направление 35.04.06

Агроинженерия) Института механики и энергетики имени В. П. Горячкина Российского государственного аграрного университета – Московской сельскохозяйственной академии им. К. А. Тимирязева. В начале изучения дисциплины преподаватель ознакомил магистрантов с формой, условиями и параметрами оценки контроля самостоятельной работы, т.е. с баллами, а также правилами перевода рейтинговой оценки в традиционную.

Для оценки доклада-презентации по теме исследования была предложена следующая балльно-рейтинговая система (табл. 1).

Таблица 1

Технологическая карта оценки подготовки доклада-презентации		
1	Актуальность информации	10
2	Качество подготовленного устного монологического высказывания на иностранном языке	30
3	Качество письменной речи на иностранном языке	20
4	Знание и ориентирование в теме презентации	5
4	Умение дискутировать и быстро отвечать на вопросы	20
6	Правильность оформления компьютерной презентации	5
7	Четкое соблюдение установленного регламента	5
8	Соблюдение сроков выполнения работы	5
Итого		100

Для преобразования суммарного рейтингового балла в обычную пятибалльную шкалу было установлено следующее соотношение баллов к традиционным оценкам (табл. 2).

Таблица 2

Сопоставительные системы оценивания	
Балльно-рейтинговая система	Традиционная система
>81	Отлично
60–81	Хорошо
40–59	Удовлетворительно
30–39	Неудовлетворительно
<30	Не аттестован

Для сопоставительного анализа были взяты результаты 4 групп (42 человека) 2017/2018 учеб. г. того же направления подготовки, где использовалась традиционная система оценивания самостоятельной работы по подготовке и презентации доклада по теме исследования, которая подробно расписана в рабочей программе дисциплины.

Сравнительный анализ результатов оценивания самостоятельной работы по подготовке доклада-презентации по теме исследования представлен в виде гистограммы (рис.1).

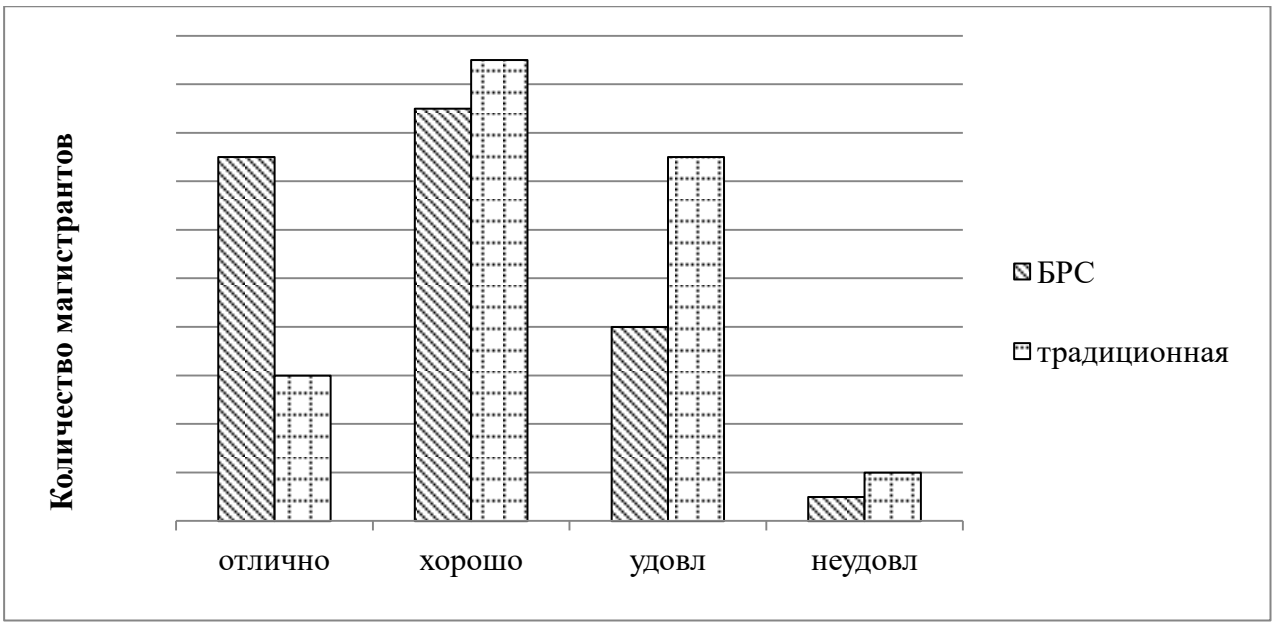


Рис. 1. Гистограмма распределения рейтинговых баллов
и традиционных оценок по подготовке доклада-презентации

Магистрантам было предложено оценить балльно-рейтинговую систему. В результате анкетирования было определено их отношение к этой системе оценивания самостоятельной работы (рис. 2).

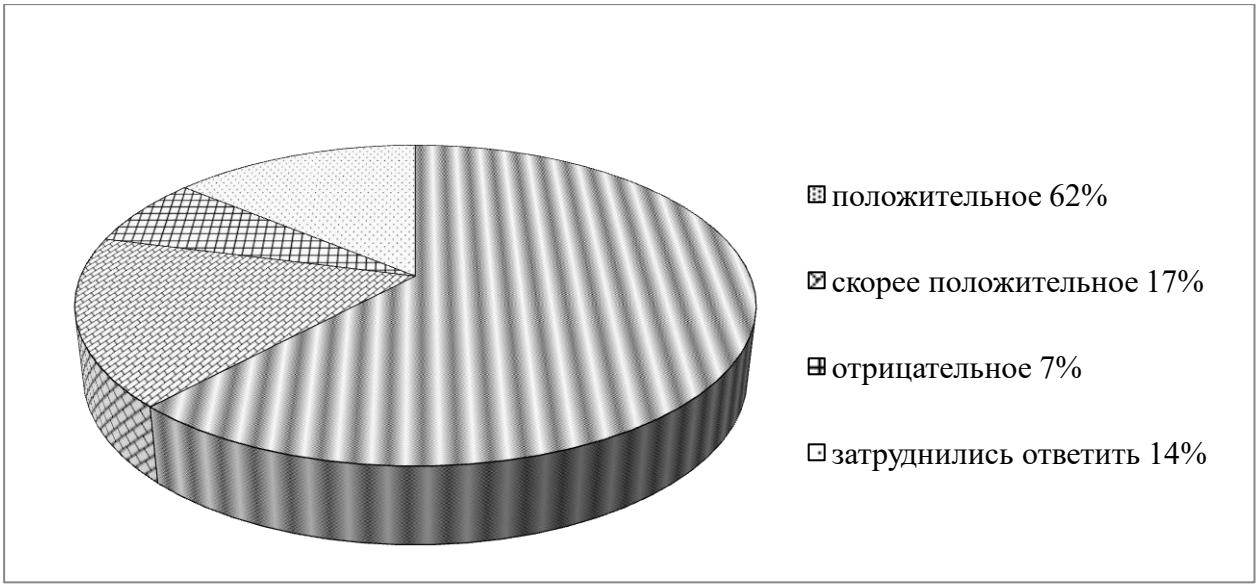


Рис. 2. Диаграмма процентного распределения отношения к БРС

Рейтинговая система контроля показала ряд преимуществ:

- она позволяет поддерживать систематическую самостоятельную работу магистранта на протяжении всего периода обучения;
- устанавливает связь между работой магистранта и результатом этой работы в ходе подготовки выступления с докладом-презентацией, что способствует повышению качества выполняемой работы;

- повышает ответственность магистранта за свое обучение в процессе построения индивидуальных образовательных траекторий;
- позволяет магистранту планировать и предсказывать итоговую оценку самостоятельной работы через определенные показатели;
- стимулирует познавательную деятельность и творческий подход к выбору средств и способов реализации целей [5].

Степень самостоятельности в обучении иностранному языку играет большую роль. При этом формируются необходимые навыки и умения вырабатывать стратегию действий, управлять проектом на всех этапах, применять современные коммуникативные технологии, определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки. Организация процесса обучения в рамках балльно-рейтинговой системы с использованием разнообразных видов самостоятельной работы позволяет получить более высокие результаты в обучении по сравнению с традиционной системой оценки результатов. Использование балльно-рейтинговой системы оценивания самостоятельной работы развивает важные интеллектуальные качества магистранта, обеспечивающие его стремление к овладению знаниями и применению их на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алипичев, А. Ю.* Специфика инвариантного и вариативного компонентов содержания иноязычной подготовки в техническом вузе / А. Ю. Алипичев // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака / отв. ред. Т. А. Барановская. – М.: Pearson, 2015. – С. 380–386.

2. *Яковлева, Н. А.* Оптимизация содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки магистрантов неязыковых вузов / Н. А. Яковлева // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 дек. 2015 г.: в 2 ч. / редкол. : Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2017. – Ч. 2. – С.101–103.

3. *Алипичев, А. Ю.* Специфика и перспективы применения технологии блочно-модульного обучения в контексте профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в вузе (на примере создания вторичных текстов) / А. Ю. Алипичев // Гуманит. вестн. – 2015. – № 6 (32). – С. 7.

4. *Гордеева, Е. Е.* Балльно-рейтинговая система как фактор развития самостоятельной работы студентов / Е. Е. Гордеева, Ю. С. Ценч // Вестн. ФГОУ ВПО МГАУ им. В. П. Горячкина. – 2013. – № 4 (60). – С. 35–37.

5. *Сазонов, Б. А.* Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса / Б. А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 28–39.

О. Ю. Филонова (Мозырь)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Политические, социально-экономические и культурные изменения, процессы интеграции материальной и духовной жизни мирового сообщества, открытость границ привели к значительному расширению всесторонних международных отношений. Качественно изменился характер научно-технического сотрудничества, чему во многом способствует развитие информационных технологий и прежде всего глобальной сети Интернет. Необходимость общения с миром остро поставила вопрос межкультурной коммуникации. Это повысило статус иностранного языка как общеобразовательной дисциплины. Знание языков международного общения стало неотъемлемой частью процесса образования.

В контексте современных образовательных тенденций происходит переосмысление и обновление языкового образования: целей, содержания, технологий, средств и форм обучения; иностранный язык стал рассматриваться не только как средство коммуникации, но и как инструмент познания и развития личности в диалоге культур: родной и иностранной.

Процесс языкового образования направлен на формирование активной поликультурной личности, готовой не только к межкультурному общению, но и к осуществлению самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком. Самостоятельная деятельность учащихся должна быть ориентирована на овладение умениями устной и письменной речи на иностранном языке, а также познание мира и самого себя в процессе учения. В 80-е гг. XX в. самостоятельной работой называли работу, которую учащийся выполнял сам, без помощи и участия учителя. Позже пришло понимание того, что учащийся является активным участником учебно-познавательной деятельности. Самостоятельная работа стала пониматься как работа, которую учащийся выполняет для себя, а учитель лишь координирует и контролирует его работу. У учащегося значительно возрастает ответственность как за сам процесс учения, так и за его результат.

Самостоятельная работа рассматривается как средство вовлечения учащихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Самостоятельная работа – любая организованная учителем работа учащихся, направленная на самостоятельную реализацию поставленных целей и задач, в специально отведенное для этого время на уроке или вне его [1, с.141].

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность – внутреннемотивированная деятельность, при выполнении которой субъект планирует и осуществляет способы достижения целей, самоконтроль и коррекцию данных способов и полученных результатов. Необходимо применять в системе языкового образования учебно-познавательные стратегии, которые представляют собой определенные способы деятельности, направленные на эффективное решение конкретных познавательных задач в процессе обучения [1, с.142].

Для осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности необходимы: высокий уровень самосознания, самодисциплины, личной ответственности за результат, а также удовлетворение потребности в самосовершенствовании и самопознании.

Учащиеся в процессе самостоятельной работы получают потребность в исследовательской и поисковой деятельности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в них жажду к знаниям, стремление к открытиям, активному умственному труду, самопознанию. Сегодня проводится множество научно-практических конференций, в ходе подготовки к которым и осуществляется самостоятельная работа.

Система дополнительного образования (дистанционные олимпиады, дистанционные курсы) подразумевает активное использование ИКТ-технологий в целях:

- извлечения необходимой языковой информации (знакомство с новыми лексическими и грамматическими явлениями изучаемого языка);
- тренировки языковых и речевых навыков с целью формирования и развития языковой компетенции;
- знакомство с реалиями современной жизни англоязычных стран;
- участие в телекоммуникационных проектах и онлайн-тестах, олимпиадах (http://infoenglish.info/tests, www.macmillanenglish.com, www.it-n.ru, www.holidays.com, www.alberts.com, www.englishforkids.com, www.uchеba.com, www.homenglish.com, www.nativenglish.ru, www.elf.ru) [2, с.24].

Самостоятельная работа, работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ предполагают использование ряда учебных пособий, современных информационных технологий, в рамках которых учащийся может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей.

По степени самостоятельности и по элементу творчества выделяют три уровня самостоятельной учебно-познавательной деятельности (Г. В. Рогова):

- воспроизводящий (репродуктивный),
- полутворческий,
- творческий.

На репродуктивном уровне учащиеся следуют заданному учителем либо учебной программой алгоритму, активно используют опоры языкового характера, есть образец высказывания. На полутворческом уровне обучаемые получают возможность самостоятельно определять последовательность действий, заменять элементы в предлагаемом алгоритме, руководствуясь при этом не языковыми, а смысловыми опорами. На творческом уровне обучаемые решают сложные коммуникативные задачи проблемного характера, у них нет опор, образца либо алгоритма высказывания, обучаемые руководствуются собственным опытом [1, с.144].

Существуют три способа управления самостоятельной работой, которыми учитель варьирует в зависимости от поставленных целей: *жесткое, гибкое* и *эвристическое*.

При ж е с т к о м управлении задана четкая последовательность действий учащихся при выполнении заданий. Средствами жесткого управления могут быть:

- упражнения, с заданной последовательностью действий (инструкция – образец – выполнение инструкции – ключ для проверки);
- функционально-смысловые таблицы;
- логико-смысловые карты с четко заданной последовательностью действий.

При г и б к о м управлении последовательность действий определяется самим учащимся. К средствам гибкого управления относятся:

- памятки, содержащие способ решения коммуникативных задач;
- серия наводящих вопросов;
- компьютерные программы, дающие выбор способа действий для решения коммуникативных задач и др. [3, с. 223].

Э в р и с т и ч е с к о е управление предусматривает творческую речемыслительную деятельность учащихся, в результате которой они самостоятельно решают коммуникативные задачи. К средствам эвристического управления относятся:

- проблемные ситуации;
- проблемные вопросы с намеком на их решение [4, с.318].

Учитель как профессионал и как личность является основным субъектом дидактического процесса. Он должен иметь соответствующую теоретическую и практическую подготовку. При учении в сотрудничестве учитель приобретает очень важную роль – организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся.

Правильно организованная учителем самостоятельная учебно-познавательная деятельность поможет учащимся прийти к пониманию того, что они учатся самостоятельно, а не их обучают. Это приведет к росту самоуважения и желания учиться, поможет справиться с трудностями в процессе овладения иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания иностранного языка / Т. П. Леонтьева и др. – Минск : Выш. шк., 2015. – 234 с.

2. *Зубрилина, И. В.* Система работы с одаренными детьми / И. В. Зубрилина / Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2013. – № 1. – С. 21 – 24.

3. *Рогова, Г. В.* Методика обучения иностранным языкам в школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М., 1991. – 287 с.

4. *Маслыко, Е. А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, С. И. Петрова. – 9-е изд., стереотип. – Минск : Выш. шк., 2004. – 522 с.

Е. В. Ханеня, Л. В. Бессмертная (Минск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Традиционно цели образования определялись набором знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть обучающийся. Сегодня такой подход оказывается недостаточным, социуму нужны не всезнайки, а выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Сегодня главной задачей является подготовка выпускника такого уровня, чтобы, попадая в проблемную ситуацию, он мог найти несколько способов ее решения, выбрать рациональный способ, обосновав свое решение.

Следовательно, обучающемуся необходимо приобретать жизненно важные компетентности, которые дают человеку возможность ориентироваться в современном обществе.

Компетентностный подход в образовании связан с личностно-ориентированным и коммуникативными подходами к образованию, поскольку касается личности учащегося и может быть реализованным и проверенным только в процессе выполнения конкретным учащимся определенного комплекса действий.

В связи с этим в современном педагогическом процессе существенно возрастает роль профессионально компетентных педагогов в организуемой ими учебной деятельности учащихся.

Компетентность – это, прежде всего, общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум.

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [1, с. 57].

Формирование ключевых компетенций опирается на деятельностный подход. Чтобы перейти к обучению, необходимо задать компетенции в деятельностной форме. В этом случае само название компетенции будет определять суть соответствующего метода обучения.

Межкультурная компетенция – стратегическая компетенция, владение которой призвано обеспечивать осмысление учащимися иной социокультуры, познание ими смысловых ориентиров другого лингвосоциума, умение видеть сходства и различия между культурами и учитывать их в процессе иноязычного общения.

Коммуникативная компетенция – владение совокупностью речевых, языковых, социокультурных норм изучаемого языка, а также компенсаторными и учебно-познавательными умениями, позволяющими выпускнику учреждения общего среднего образования решать стоящие перед ним речевые, образовательные, познавательные и иные задачи. В состав этой интегративной компетенции входят языковая, речевая, социокультурная, учебно-познавательная, компенсаторная компетенции, рассматриваемые как субкомпетенции [2, с. 3]:

– *речевая компетенция* – совокупность навыков и умений речевой деятельности (говорение, восприятие речи на слух, чтение и письмо), знаний норм речевого поведения; приобретение на этой основе опыта их использования для построения логичного и связного по форме и содержанию высказывания, а также для толкования смысла высказываний других людей;

– *языковая компетенция* – совокупность языковых знаний о правилах функционирования языковых средств (фонетических, орфографических, лексических и грамматических) в речи и навыков их использования в коммуникативных целях;

– *социокультурная компетенция* – совокупность знаний о национально-культурной специфике стран изучаемого языка, умений строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой, умений представлять на этой основе свою страну и ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения;

– *компенсаторная компетенция* – совокупность умений использовать дополнительные вербальные средства и невербальные способы для решения коммуникативных задач в условиях дефицита имеющихся языковых средств;

– *учебно-познавательная компетенция* – совокупность общих и специальных учебных умений, необходимых для осуществления самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком; опыт их использования.

Последовательное и взаимосвязанное овладение обозначенными ключевыми компетенциями обеспечивает формирование у учащихся соответствующих компетентностей. В своей совокупности цели и задачи предполагают проектирование и организацию образовательного процесса на основе требований личностно-ориентированного, компетентностного, коммуникативного, когнитивного и социокультурного подходов в их единстве.

Цель обучения иностранному языку состоит в формировании учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развития у них качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом в условиях глобализации [2].

Цель предполагает постановку и реализацию образовательных, развивающих и воспитательных целей в их единстве.

С целью сделать урок занимательным, учителя насыщают свою деятельность приемами, пробуждающими непосредственный интерес учащегося, используя различный занимательный познавательный материал: сюжетно-ролевые игры, мини-викторины, кроссворды, занимательные ситуации, современные технологии или их элементы. Педагогическая наука в настоящее время располагает большими резервами, использование которых в практической деятельности помогает успешному решению целей обучения и воспитания учащихся.

Опираясь на интерес, учитель может рассчитывать на то, что одновременно он содействует интеллектуальной активности, эмоциональному подъему, волевым устремлениям учащегося. Именно интерес и связанное с ним состояние личности образуют внутреннюю среду учащегося, столь необходимую для полноценного обучения. Особенность интереса и в том, что он отражает единство объективного и субъективного. Поэтому целенаправленное воспитание интереса может основываться на объективных свойствах явлений, процессов действительности, привлекающих учащихся. Опираясь на интерес и зная то, что составляет субъективную значимость для учащегося, можно так строить образовательный процесс, чтобы вызывать, укреплять и совершенствовать познавательную активность учащихся. Создание же внутренней среды при наличии в ней познавательного интереса – всегда продуктивно для протекания деятельности, которая вызывает подъем сил учащихся.

В 80-х гг. XX в. был придуман один из способов развития коммуникативной (познавательной) компетенции – технология Mind Mapping, или использование *ментальных карт*. И как показывает практика, данная технология заслуживает серьезного внимания.

При помощи ментальных карт легко разбить любой вопрос на составляющие, а их, в свою очередь, раздробить на еще более мелкие подпункты. Таким образом, вы получаете подробный целостный анализ любого вопроса, который будет у вас перед глазами в виде четкой схемы. Плюс карт еще и в том, что «дробить» информацию можно практически до бесконечности, дорисовывая новые ветки к уже имеющимся. В результате вы не упустите даже самые мелкие детали.

Интеллект-карты (в оригінале Mind maps) – это инструмент визуального отображения информации, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать ее [3, с.1]. Встречаются и другие варианты перевода этого понятия: ментальная карта, карта мыслей, диаграмма связей или ассоциативная карта.

Mind Map оформляют в виде схемы, которая напоминает дерево. На ней изображают слова, идеи, мысли, задачи или любую подобную информацию, которая отходит от одной главной мысли в центре; это один из самых эффективных инструментов управления своими знаниями, для которого достаточно карандаша и бумаги.

Для чего она нужна? У ментальных карт есть одна сфера применений: улучшение работы мозга. Это достигается с помощью:

1) фиксации информации (даже сложные вещи можно изобразить легко и понятно);

2) запоминания (когда вы сами что-то рисуете, быстрее запоминаете это);

3) легкого доступа к информации (достаточно взглянуть на такую карту, чтобы понять, что в ней было написано, и вспомнить все до мельчайших деталей);

4) анализа всей информации (при создании таких карт легко заметить связи между пунктами; с помощью графических средств проще связывать все воедино).

В отличие от линейной формы выражения мыслей, которая производится только одним, левым, полушарием мозга, в майндмэппинге задействованы сразу оба – и правое, и левое. Благодаря этому технология ментальных карт помогает не только организовать и упорядочить информацию, но и лучше воспринять, понять и запомнить ее**.**

ЛИТЕРАТУРА

1. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. – М.: ИОСО РАО, 2002.

2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский). X–XI классы (базовый и повышенный уровни). – Минск : Нац. ин-т образования, 2017.

3. Интеллект-карты, или Mind maps //Управление информационных образовательных технологий Образовательного центра Национального института образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-vizua-lizatsii-informatsii/59-mind_maps. – Дата доступа 01.11.2019.

Ю. В. Хмельницкая (Минск)

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА»

Роль автономного учения, являющегося одним из приоритетных направлений в современной методике обучения иностранным языкам, трудно переоценить. В условиях современного мира, требующего от человека умения проявлять гибкость, быстро перестраиваться, учиться новому, крайне важно, чтобы у выпускников учреждения высшего образования были сформированы академические компетенции. Государственный образователь-

ный стандарт Республики Беларусь предписывает, что специалисту в области преподавания иностранных языков нужно не только обладать знаниями и умениями по определенным учебным дисциплинам, но и уметь учиться, самостоятельно организовывать и планировать свою работу, контролировать успешность процесса учения.

Сегодня, когда количество часов, отводимых на самостоятельную работу обучающихся, увеличивается, когда большую часть учебного материала студенты должны осваивать самостоятельно, организации автономного учения должна отводиться особая роль. Тем более, что оно позволяет значительно повысить уровень мотивации студентов, так как предполагает учет интересов и возможностей обучающихся, ведь каждый студент имеет свой стиль и темп обучения.

Как известно, под самостоятельной работой принято понимать вид познавательной деятельности, который осуществляется без непосредственного участия преподавателя. Тем не менее функции преподавателя – организационная, управляющая, контролирующая и др. – реализуются с помощью таких специальных средств, как учебные пособия, разработки, инструкции, методические рекомендации. А обучающийся сам принимает решение о том, с использованием каких вспомогательных ресурсов он обучается; сам выбирает стратегии для достижения своих целей, сам распределяет свое время, работает один или в группе.

Изменение приоритетов в организации образовательного процесса в пользу автономного учения привело к необходимости решения проблемы применения технологий, новых методов и форм обучения для оптимизации, в первую очередь, процесса самообучения. Первостепенную роль играют активные и интерактивные формы – через ситуации взаимодействия, в том числе с компьютером.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обязательно должны быть задействованы для вовлечения студентов в процесс самообучения и формирования у них способности и готовности к саморазвитию и самообразованию. ИКТ помогают достижению не только сугубо дидактических целей – углублению, обобщению и систематизации знаний, но также к контролю за степенью их усвоения. Технологии, применяемые в организации самостоятельной работы, всегда создают условия для автономной исследовательской деятельности. Кроме того, ИКТ учат свободному пользованию информационными системами, способствуют развитию информационной, коммуникативной и лингвистической компетенций, развивают информационную культуру студентов, что играет важнейшую роль в современном образовании. Не последнее место в этом списке преимуществ использования ИКТ в самостоятельном решении учебных задач занимает тот факт, что студент становится субъектом процесса обучения, а обучение приобретает личностную направленность.

По этой причине на кафедре истории и грамматики английского языка МГЛУ непрерывно ведется разработка учебно-методических ресурсов для организации внеаудиторной работы студентов. С целью формирования автономности студентов, повышения качества самообразования и интеграции

ИКТ в образовательный процесс обучающимся предлагается сетевое электронное учебное издание «Простое предложение». Издание предназначено для автономной работы студентов 3-го курса дневного и заочного отделений факультета английского языка МГЛУ по дисциплине «Функциональная грамматика».

Пособие разработано с целью помочь обучающимся овладеть навыками построения и использования в речи основных функциональных грамматических единиц английского языка – простого предложения, его обязательных и факультативных компонентов. Изучение дисциплины «Функциональная грамматика» предполагает как усвоение определенного объема теоретического материала, так и приобретение практического опыта использования грамматических единиц с опорой на понимание их функциональной природы. Сетевое издание «Простое предложение» ориентировано на обе эти составляющие дисциплины. Тематическое наполнение пособия соответствует учебной программе.

Темы представлены тремя разделами, каждый из которых может использоваться студентами для самостоятельной работы. Раздел 1 «Test your Knowledge» содержит вопросы для самоконтроля после изучения материала соответствующей темы. Эти вопросы позволят студентам сфокусировать внимание на основных моментах теоретического материала, нацелят на усвоение основной информации по теме в упорядоченном, систематизированном виде.

Раздел 2 «Train your Competence» представляет собой последовательность заданий тестового характера. Отличительной чертой этой части пособия является ее обучающий характер. Раздел включает практические задания на использование изучаемых грамматических единиц и структур. Но в отличие от большинства заданий такого рода, выполняющих сугубо контролирующую функцию, задания из сетевого издания «Простое предложение» сопровождаются не только ключами для самоконтроля, но и краткими комментариями и объяснениями соответствующих подпунктов изучаемой темы. Как результат, у студента будет возможность приобрести навык практического использования грамматических единиц и проверить правильность выполнения заданий по ключам, которые предоставляются по запросу. Но главное – можно обратиться за подсказкой-комментарием, поясняющей, почему именно предлагаемый вариант ответа является правильным. Кроме того, студенту будут предложены для справки соответствующие разделы основных печатных учебных изданий, которые включены в программу дисциплины. Таким образом пособие создает условия для сознательного усвоения знаний и умений за счет обратной связи, осуществляемой с помощью ответов, разъяснений, выдаваемых студенту незамедлительно в ходе выполнения той или иной операции учебной деятельности.

Этот раздел содержит элемент дидактической новизны и представляется важным для повышения эффективности самостоятельной работы студента, так как он компенсирует пояснения и комментарии по содержанию изучаемой темы, которые традиционно даются преподавателем в аудитории. Это

повышает актуальность и ценность пособия. Предполагаемым результатом его использования будет овладение навыком самостоятельного исследования в рамках изучения грамматической темы, самообучение в работе с грамматическим материалом. Также можно рекомендовать данное сетевое издание как один из источников информации для самоподготовки студентов к заня-тиям и экзамену по дисциплине.

Раздел 3 «Test your Competence» представляет собой контролирующую часть при изучении каждой темы. Он содержит тесты, выполнение которых позволит студенту самостоятельно оценить степень освоения учебного материала по конкретной теме. Важно отметить, что этот раздел составлен с учетом разного уровня академической подготовки студентов. Он включает два теста разной степени сложности. Тест А – меньший по объему и сложности, тест Б включает большее количество заданий и более сложный материал. Ранжирование заданий тестов реализует индивидуальный подход к обучающимся. Успешность самостоятельной работы в первую очередь определяется степенью подготовленности студента. Важно поддерживать желание и стремление обучающихся развивать навыки самообучения, стимулировать их интерес к автономному учению. Слишком легкие задания могут снизить заинтересованность сильных студентов. Излишняя сложность заданий и неудачи в учебе могут отпугнуть более слабых. Тут важно создать психологические предпосылки для развития самостоятельности учащихся. Дифференцированный подход к студентам разного уровня подготовленности способствует достижению ими успехов в учебной деятельности, формированию положительного отношения, увлеченности изучаемыми дисциплинами.

Сетевое учебное издание «Простое предложение» – один из примеров того, как использование ИКТ создает необходимые условия для индивидуализации и повышения эффективности процесса самообучения. Оно может использоваться для самостоятельного изучения материала студентами с целью развития и совершенствования навыков адекватного выбора грамматических средств в речевом общении. Также данное сетевое издание призвано обеспечивать поддержку в организации и структурировании студентами своей самостоятельной работы и представляется необходимым средством повышения их автономности.

Д. С. Чебоненко, О. С. Третьяк (Чернигов)

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Безусловно, мотивация к изучению английского языка формируется не только учителем во время урока. На нее влияют различные как внутренние, так и внешние факторы. К внутренним факторам можно отнести особенности протекания познавательных процессов, свойства нервной системы, способ-

ности, направленность личности учащегося и др. К внешним факторам – качество преподавания, условия обучения в школе и дома, наличие средств для обучения, поддержка других людей и др.

Для проведения исследования, целью которого стало изучение мотивации учащихся 7-х классов к самостоятельному овладению английским языком в процессе выполнения домашних заданий, были проанализированы работы учителей и ученых, которые рассматривали возникновение мотивации с разных позиций.

Так, Л. Л. Малик, рассматривая мотивацию к изучению английского языка как основу школьной успеваемости, активности учащегося в проявлении его стремления к познанию, называет факторы, которые влияют на ее формирование. К таким факторам относятся: 1) широкая социальная мотивация (каждый образованный человек должен знать английский язык; желание получить хорошую оценку; не быть хуже чем другие и т.д.); 2) мотивация, которая связана с перспективами развития личности (может пригодиться в жизни, дальнейшем обучении, работе); 3) коммуникативная мотивация (нравится общение; интересно на уроке; удовлетворяет внеурочные интересы в процессе работы с компьютером, в Интернете, во время просмотра видео; нравится общаться с друзьями, переписываться; нравится рисовать картинки к уроку и т.д.) [1].

По утверждению М. В. Солдатенко, в «современной школе помощником для учителя, который может стимулировать учащихся к изучению иностранного языка, является постоянное использование аудиовизуальных средств при обучении английскому языку. Они, конечно, не могут заменить живое общение с человеком, но существуют различные компьютерные программы, видеоматериалы, которые предоставляют такую возможность, т.е. непосредственное общение с носителями языка, обсуждение различных проблем, дискуссии и многое другое» [2, с. 97].

Про то, что самостоятельная работа учащихся должна быть контролируемой, пишет И. П. Задорожная. При этом она указывает, что «для проверки самостоятельной работы часто используют индивидуальный (хотя возможен и фронтальный), устный и письменный контроль, контроль со стороны преподавателя (непосредственный контроль преподавателя на аудиторном занятии, опосредованный контроль преподавателем выполнения самостоятельной работы на индивидуальном занятии), самоконтроль и взаимный контроль» [3, с.101].

С целью изучения отношения учащихся 7-х классов к самостоятельной работе по английскому языку нами была разработана анкета, которая состояла из 10 вопросов, к каждому из них были представлены три варианта ответов, из которых ученику предлагалось выбрать один.

Анкета.

1. Ты всегда выполняешь задания, которые вынесены на самостоятельную работу? 1) Да; 2) Иногда; 3) Нет.

2. Ты всегда чувствуешь себя уверенным, когда идешь на урок английского языка, если выполнил задания, которые были вынесены на самостоятельную работу? 1) Всегда уверенно; 2) Выполнение заданий не всегда придает уверенности; 3) Неуверенно.

3. Если бы ты знал, что учитель обязательно проверит, как ты выполнил задания, которые вынесены на самостоятельную работу, ты бы более тщательно готовился к уроку? 1) Да, поскольку хочу получить хорошую оценку; 2) Готовился бы как всегда; 3) Нет, так как не верю в себя.

4. Тебе нравится, когда задают мало упражнений на самостоятельную работу по английскому языку? 1) Не нравится; 2) Не уверен в этом; 3) Очень нравится.

5. Ты хотел бы, чтобы задания на самостоятельную работу по английскому языку можно было бы выполнять не письменно, а только с помощью компьютера, электронного учебника? 1) Не хотел бы; 2) Не знаю; 3) Хотел бы.

6. Помогают тебе одноклассники, родители или другие люди выполнять самостоятельную работу? 1) Нет; 2) Не всегда; 3) Помогают всегда.

7. Выполнял бы ты задания, вынесенные на самостоятельную работу, если бы это было необязательно? 1) Да, всегда выполнял; 2) Редко, но выполнял; 3) Нет, не выполнял.

8. Ты учишь английский язык для оценки; хочешь его изучать для того, чтобы затем продолжить учиться или получить работу? 1) Учусь для оценки; 2) Точно не знаю; 3) Хотел бы дальше учиться и получить работу.

9. Хочешь ли ты самостоятельно овладеть английским языком больше, чем тебе дает учитель? 1) Да, хочу; 2) Не всегда; 3) Нет.

10. Сколько времени ты тратишь на выполнение самостоятельной работы по английскому языку? 1) 30 мин.; 2) 60 мин.; 3) 60 мин. и больше.

Каждое совпадение с ключом оценивалось таким образом. За каждый ответ «1» – 3 балла; «2» – 2 балла; «3» – 1 балл. Вопросы 5, 6, 8, 10 – перевернутые.

Оценивание результатов

30–25 баллов – учащийся стремится овладеть английским языком, сильно мотивирован на добросовестное выполнение заданий, которые вынесены на самостоятельную работу, тратит много времени и ресурсов для основательной проработки учебного материала, планирует продолжить образование и получить работу, связанную со знанием иностранного языка;

24–20 баллов – учащийся изучает английский язык, чтобы иметь хорошие оценки, самостоятельные задания выполняет только в рамках школьной программы, дополнительно не занимается, тратит столько времени, сколько нужно для выполнения заданий, окончательно не определился с дальнейшей перспективой обучения в высшем учебном заведении;

19–17 баллов – учащийся изучает английский язык эпизодически, не слишком уверен в собственных знаниях, дополнительно не работает над усвоением материала, его устраивают удовлетворительные оценки, не планирует продолжить обучение;

16–10 баллов – учащийся не выполняет заданий, вынесенных на самостоятельную работу, не стремится овладеть английским языком, имеет низкую успеваемость, не связывает жизненные планы со знанием английского языка.

Результаты анкетирования 24 респондентов показали, что 30–25 балов набрал один учащийся, 24–20 – 13 учащихся, 19–17 – 9 учащихся, 16–10 – 1 учащийся. Таким образом, можно констатировать, что 4,2 % опрошенных учеников имеют высокую мотивацию к изучению английского языка, 54,1 % респондентов учатся для получения хороших оценок, при этом регулярно выполняют задания, которые вынесены на самостоятельную работу, и получают определенную поддержку со стороны родителей или репетиторов. Хотя можно утверждать, что твердые намерения продолжить образование у них еще не сформировались; 37,5 % семиклассников эпизодически работают дома самостоятельно и не связывают свою успеваемость по английскому языку с возможной дальнейшей учебой и работой; 4,2 % – вообще не интересуются английским языком.

По максимальной сумме набранных респондентами баллов за каждый ответ были получены следующие результаты (таблица).

Распределение ответов учеников на вопросы анкеты

Варианты ответов	Вопросы, количество учеников, выбравших вариант ответа									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) 3 балла	19	6	15	0	13	1	4	8	11	2
2) 2 балла	5	13	9	6	6	14	15	12	10	5
3) 1 балл	0	5	0	18	2	9	5	4	3	17
Всего баллов	67	49	63	30	54	40	47	52	56	33

На пятый вопрос анкеты, который касался использования компьютера, двое учащихся ответов не дали. Возможно, у них нет навыков работы на компьютере.

Наибольшая сумма баллов была получена за ответ на первый вопрос, что указывает на то, что учащиеся 7-х классов преимущественно стремятся выполнять задания, которые вынесены на самостоятельную работу. Мотивом у большинства из них выступает желание получить хорошую оценку, на что указывают ответы на третий вопрос анкеты.

На третьем месте оказалась сумма балов за девятый вопрос, в котором речь шла о самостоятельном изучении английского языка, выходя за рамки того, что ученики получают на уроке. В данном случае мотивация получить больше знаний может быть косвенно связана с качеством преподавания учебного предмета учителем. Ведь на уроке учитель не всегда может предоставить достаточное количество времени и внимания каждому учащемуся.

Современные учащиеся связывают учебную деятельность с использованием компьютера и Интернета. Им нравится работать с электронными учебными материалами. Учителям необходимо на это обращать внимание, по-

скольку подобные задания являются достаточно сильным мотивом. При этом нужно учитывать наличие у каждого ученика компьютера, а также возможность и умение работать на нем.

Как уже указывалось выше, ученики в 7 классе еще не определились с выбором профессии, поэтому общая сумма балов, набранных респондентами за ответ на восьмой вопрос, оказалась на пятом месте.

Многие учащиеся чувствуют себя не уверенно, даже если выполнили дома самостоятельную работу. Речь идет о том, что у них еще недостаточно сформированы умения для осуществления самоконтроля, имеет место заниженная самооценка.

Желание выполнять задания, которые вынесены на самостоятельную работу, при условии что они не будут проверены, у большинства учеников отсутствует. Это говорит о том, что регулярная проверка учителем выполнения домашнего задания становится важным стимулом к изучению английского языка в школе.

Таким образом, самостоятельная работа учащихся 7-х классов сопряжена с определенными трудностями, которые связаны с переживаниями в отношении публичного оценивания их знаний. Получение отрицательной оценки негативно влияет на интерес к изучению иностранного языка. Необходимы разнообразие и посильность заданий, вынесенных на самостоятельную работу, с предоставлением возможности использовать компьютерные технологии. Интернет позволяет повысить интерес учеников к изучению английского языка, привить им навыки самоконтроля и самооценки. Учителя должны учитывать такой фактор, как регулярная проверка заданий, которые вынесены на самостоятельную работу, поскольку она повышает заинтересованность в изучении иностранного языка, стимулирует удовлетворение потребности в признании заслуг как учащегося, так и тех людей, которые оказывали ему помощь. Профориентация в 7 классе может существенно отразиться на дальнейшем желании учащегося изучать иностранный язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Малик, Л. Л.* Як мотивувати школярів вивчати англійську [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ukrinform.ua/rubric-lingvainform/2483392-ak-motivuvati-skolariv-vivcati-anglijsku.html.

2. *Солдатенко, М. В.* Мотивация обучения иностранному языку и способы ее повышения / М. В. Солдатенко // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 97–102.

3. *Задорожна, І. П.* Контроль результатів самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка. – 2014. – № 1. – С. 99–106.

Секция III

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т. И. Бойко, О. С. Полетаева, А. Э. Реут (Минск)

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ ДВИЖЕНИЕМ

В современной жизни все большее значение приобретает профессиональное, деловое общение. Профессионализм в современном обществе – это не только личные знания и профессиональные навыки специалиста, но и его умение общаться в соответствующей профессиональной среде. Язык профессионального общения авиадиспетчера и пилота является примером области современной жизни, где от уровня владения профессиональным языком зависит не только успех человеческой деятельности, но и жизнь участников коммуникации.

Количество международных маршрутов, пролегающих над территорией Республики Беларусь, постоянно увеличивается. Авиационный транспорт давно перешагнул государственные границы, и самолеты иностранных авиакомпаний – не редкость на региональных воздушных линиях. Также стали осуществляться трансконтинентальные перелеты благодаря развитию авиационно-технической базы. В связи с этим знание авиационного английского языка приобретает значимую роль для пилотов и авиадиспетчеров, основной задачей которых является «обеспечение безопасного, упорядоченного и быстрого потока воздушного движения» [1].

Специалисты управления воздушным движением, обладая полной информацией о том, что происходит в их зоне ответственности, сообщают пилоту всю необходимую полетную информацию, передача которой осуществляется посредством авиационного английского языка и фразеологии радиообмена. От степени понимания участниками воздушных переговоров друг друга зависит безопасность полета.

В некоторых случаях возникновению происшествия прямо или косвенно способствует неверное использование языка. В других ситуациях языковой элемент является звеном в цепи событий, который усугубляет главную проблему [2]. Неправильное использование стандартной фразеологии, недостаточный уровень владения разговорным языком, использование более чем одного языка в одном воздушном пространстве могут способствовать авиационным происшествиям и инцидентам.

Беспокойство по поводу роли языкового фактора в авиационных происшествиях способствовало рассмотрению этой проблемы в приоритетном порядке и усилению требований к владению языком, тем самым совершенствуя процесс коммуникации. Это в свою очередь подвигло к сотрудничеству

преподавателей языка и преподавателей специальных дисциплин, подбору современных методик, использованию новых технических средств обучения.

Профессионально ориентированному обучению английскому языку в авиации свойственны конкретные задачи, содержание, критерии владения языком, условия его использования. Существует также ряд личных и профессиональных особенностей, отличающих его от изучения языка в любой иной сфере человеческой деятельности:

1. Основным предназначением является обеспечение радиосвязи между пилотом и авиадиспетчером.
2. Использование особой профессиональной терминологии.
3. Главным критерием оценки владения авиационным языком служит коммуникативная компетенция, а не лингвистическая правильность.
4. Устная форма и часто отсутствие визуального контакта выступают характерными чертами обмена сообщениями [2].

Качественное обучение авиационному английскому языку должно содержать занятия и упражнения, охватывающие все шесть аспектов владения языковыми навыками, сформулированных в квалификационной шкале Международной организации гражданской авиации (далее ИКАО) и дескрипторах языковых умений, а именно произношение, грамматические конструкции, словарный запас, беглость речи, понимание и общение. Обучение должно также обеспечить достижение будущими авиационными специалистами языковой компетенции не менее рабочего уровня 4 по шкале ИКАО.

Огромное внимание при обучении авиационному английскому языку уделяется содержательному компоненту, правильный подбор которого обеспечивает эффективность усвоения, адекватность предметно-понятийного содержания, мотивацию и экономичность.

Учебные материалы станут эффективными, если их предметное содержание будет приближено к реальным ситуациям, действиям, функциям и предметам, с которыми будущие авиационные специалисты могут столкнуться в своей профессиональной деятельности.

Наиболее используемыми темами и вопросами при ведении авиационной радиотелефонной связи являются: Аббревиатуры, акронимы; Животные, птицы; Авиация, полеты; Поведение, деятельность; Причины, условия; География, топографические черты местности, национальная принадлежность; Здоровье, медицина; Язык, речевая коммуникация; Модальность (обязанность, вероятность, возможность); Числа; Восприятие, органы чувств. Проблемы, ошибки, происшествия, отказы техники; Правила, их применение, нарушение (прав, законов), регламент; Пространство, движение, положение/координаты, расстояние, габаритные размеры; Техника/технологии; Время, продолжительность, график/расписание; Транспорт, путешествие, транспортные средства; Погода, климат, стихийные бедствия [3, с. 40–41].

В дополнение к этому предметное содержание курса вне зависимости от уровня владения языком должно подаваться в логической последовательности – от простого к сложному.

Коммуникация между пилотом и авиадиспетчером является основой их взаимодействия и влияет на безопасность воздушного движения. Следовательно, акцент в обучении авиационному английскому языку делается на такие виды речевой деятельности, как говорение и аудирование, что обусловливает использование коммуникативных приемов в обучении, и предоставление максимально возможного времени и внимания различным заданиям и упражнениям для формирования навыков говорения, восприятия и понимания иноязычной речи на слух.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мальковская, Т. А.* Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот–авиадиспетчер : автореф. ... дис. канд. филол. наук / Т. А. Мальковская ; Пятигор. гос. ун-т. – Пятигорск, 2004. – 16 с.

2. Рекомендации по программам обучения авиационному английскому языку // Международная организация гражданской авиации. – 2010. – 86 с.

3. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком : Doc 9835 // Международная организация гражданской авиации. – 2-е изд., испр. и доп. – 2010. – 180 с.

И. М. Андреасян, Н. А. Грицай (Минск)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Обучение профессиональной письменной речи в неязыковом учреждении высшего образования необходимо начинать с первой ступени, закладывая основы академического письма, к которому относится реферат, аннотация, тезисы доклада, являющиеся программным требованием. Значимость обучения иноязычной письменной речи в настоящее время значительно возросла. Это связано с необходимостью развивать публикационную активность молодых специалистов в зарубежных изданиях для их успешной интеграции в международную профессиональную среду. Именно письменная речь является универсальным средством организации мыслей и хранения информации, надежным способом межкультурного профессионального взаимодействия [1, с. 10].

Умение реферирования чрезвычайно важно для студентов, изучающих иностранные языки и использующих их в своей профессиональной деятельности, поскольку оно помогает повысить способность анализировать, синтезировать, систематизировать и выделять главное. Умение составить хороший и грамотный реферат текста по специальности говорит о том, что человек добился максимального понимания смысла статьи, что он способен выделять главное и передавать свое понимание прочитанного на иностранном языке.

«Реферат (от лат. *referre* ‘докладывать, сообщать’) – вид письменного сообщения, изложение основных мыслей сообщения, объединенных одной темой, их систематизация, обобщение и оценка; вторичный документ, полученный в результате переработки текста первоисточника» [2, с. 269]. В реферате как в информационном документе содержится только новая информация, ранее не известная читателю. Основными требованиями, предъявляемыми к составлению реферата, являются объективность, фиксирование только тех сведений, которые содержатся в первичном тексте, без оценки излагаемого, а также единство стиля. Композиционно текст реферата состоит из трех частей: вступления, основной части и заключения [3, с. 172].

По мнению А. А. Вейзе, «психологические механизмы замены состоят в том, что запоминание мысли не требует запоминания выражающего его языкового материала» [4, с. 52]. Задача реферата – передать не все содержание, а его основную информацию. Это новый, самостоятельный текст, обладающий своей логикой изложения, однако передающий идею первоисточника. Процесс реферирования сопровождается активной мыслительной деятельностью, направленной на отделение главного от второстепенного, обобщение, композиционные изменения, частичную замену языковых средств, т.е. на реконструкцию текста оригинала. Реферирование иноязычных текстов по специальности предполагает владение следующими основными умениями:

1) выделять в исходном тексте главное и отсекать второстепенное;
2) соотносить отдельные части текста, группировать их по какому-либо признаку;
3) обобщать отдельные факты;
4) кратко излагать содержание текста-оригинала в логической последовательности;
5) адекватно оформлять реферат композиционно;
6) выбирать необходимые и соответствующие коммуникативной задаче и цели реферата языковые средства для его оформления.

Процесс реферирования включает следующие этапы: чтение исходного текста, понимание и осмысление информации, реконструкция текста, его свертывание и компрессия, обобщение, написание реферата в соответствии с его структурно-композиционными особенностями.

Необходимо отметить, что иноязычная письменная речь является программным требованием на факультете экологической медицины Международного государственного экологического института им. А. Д. Сахарова БГУ, начиная с первого курса. Студенты периодически обучаются разным видам письменных высказываний, в частности, составлению реферата, и поэтому к 4 курсу они владеют знаниями о его специфике, композиции и языковых средствах. Однако проведенный нами анализ рефератов, составленных студентами 4 курса, свидетельствует о довольно низком уровне умений реферирования текстов по специальности. Большинство студентов не могут передать главную мысль текста-оригинала; их рефераты содержат повторы,

подробное описание второстепенных фактов и зачастую неправильно оформлены композиционно. Кроме этого, у студентов не сформированы навыки рефлексии и редактирования собственных письменных высказываний.

Развитие умений иноязычной письменной речи – процесс длительный, трудоемкий и требует особого внимания на занятиях по иностранному языку. Практика показывает, что обучению разным видам иноязычной письменной речи в неязыковом вузе уделяется мало внимания. Преподаватели не используют разнообразные методические приемы, хотя общение в команде в процессе совместной деятельности на иностранном языке является в настоящее время основной формой профессионального взаимодействия специалистов в условиях научных семинаров, конференций, круглых столов.

Развитию у студентов умений интеракции способствуют разнообразные сотруднические технологии (проектная, кейс-технология, творческие мастерские). Подробно мы хотели бы остановиться на технологии учения в сотрудничестве, которая, на наш взгляд, является одной из самых перспективных технологий, обеспечивающих результативность учебной деятельности обучающихся. Концептуальную часть данной технологии составляют пять основных положений, разработанных активными пропагандистами этой технологии Д. Джонсоном и Р. Джонсоном [5]:

– позитивная взаимозависимость (positive interdependence);

– прямое стимулирующее взаимодействие (face-to-face promotive interaction);

– индивидуальная и групповая ответственность за совместно выполненное задание (individual and group accountability);

– умение межличностного общения и работы в малых группах (interpersonal and small group skills);

– групповое обсуждение результатов деятельности (group processing) и общая оценка работы группы, которая складывается из оценки действий каждого участника общения и группы в целом [4, с. 42].

Технология учения в сотрудничестве использовалась нами на занятии по обучению реферированию иноязычного текста студентов 4 курса специальности «Биохимия». Им было предложено следующее задание-инструкция: Первокурсники хотят ознакомиться с кратким содержанием статьи «Solved: The Mystery of the Blood Orange», однако чтение всего текста вызовет у них определенные трудности, поэтому мы им дадим краткий реферат данной статьи, составленный вами.

Основные этапы работы по данной технологии в инструктивном виде представлены в нижеследующем алгоритме.

1. Каждый студент читает предложенную статью, делит ее на смысловые части, определяет, формулирует, записывает основную мысль каждой части, главную мысль (идею) текста и составляет список ключевых слов для реферата.

2. Студенты обмениваются записями, сравнивают их, обсуждают списки ключевых слов и составляют общий список на группу.

3. Студенты реконструируют исходный текст, составляют логический план, выписывают обобщающие слова и связующие средства для соединения как предложений, так и смысловых частей.

4. Каждый студент пишет вступительную и основную части реферата, используя выбранные из текста-оригинала факты, составленный план и список ключевых слов,

5. Заполняется индивидуальная карта самооценки.

6. Студенты обмениваются тетрадями, читают и корректируют рефераты друг друга.

7. Обучающиеся обсуждают в малых группах выявленные недочеты и исправляют их.

8. Каждый студент пишет заключительную часть реферата, формулируя в ней главную мысль (идею) исходного текста статьи.

9. Студенты обмениваются тетрадями, читают рефераты друг друга, выбирают самый лучший, если есть необходимость, то дорабатывают его совместно.

10. Представитель из каждой группы зачитывает лучший групповой реферат студентам других малых групп.

11. Студенты всех групп выбирают из трех самый лучший реферат, который они дадут для ознакомления первокурсникам.

12. Заполняется групповая карта самооценки и выставляется общая отметка на группу.

13. Преподаватель комментирует отметки и, в случае несогласия, выставляет свою отметку работе группы.

Как показал опыт и беседы со студентами, систематическое использование данной технологии позволяет существенно увеличить уровень умений обучающихся в иноязычной письменной речи, в частности, в реферировании, повысить их познавательную активность, индивидуальную и групповую ответственность за выполняемое задание и автономность в процессе межличностного общения в малых группах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Колябина, Н. С.* Формирование иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. С. Колябина. – Тамбов, 2019. – 22 с.

2. *Щукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель, 2008. – 746 с.

3. *Базылев, В. Н.* Академическое «письмо» (методический аспект)/ В. Н. Базылев. – М., 2015. – 275 с.

4. *Вейзе, А. А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие / А. А. Вейзе. – М.: Высш. шк., 1985. – 124 с.

5. *Johnson, D. W.* Cooperative Learning in the Classroom / D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec. – Association for Supervision Curriculum Development, 1994. – 154 p.

С. С. Денисова (Минск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Профессиональное образование в современных условиях предполагает качественный уровень владения специалистами иностранным языком и является одной из главных задач высшего образования. Подготовка будущих специалистов предусматривает овладение ими иностранным языком, в первую очередь, для обеспечения профессиональной деятельности, а также для участия сотрудников силовых структур в международных семинарах, конференциях, симпозиумах. Такой подход способствует формированию у обучающихся мотивации к изучению иностранного языка как средству общения, введению их в сферу иноязычного профессионально ориентированного общения. Важным также представляется тот факт, что при таком подходе раскрываются способности курсанта (студента) выражать свои мысли на иностранном языке адекватно намерению и коммуникативной ситуации.

Обучаясь в учреждении высшего образования, будущий юрист должен получить не только юридические знания, но и возможности для развития коммуникативных навыков в условиях расширения международного сотрудничества, а также способностей свободно общаться на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности. В связи с этим особое значение в системе подготовки юриста приобретает этап ориентации обучающегося в будущей профессии. Данный этап направлен на изучение специфики и основных функций будущей профессиональной деятельности юриста, а также осознание им психологических, коммуникативных, личностных требований, предъявляемых данной профессией. Оценка качества иноязычного языкового образования формируется на новой основе – в рамках компетентностного подхода, а новое поколение учебных программ разрабатывается с учетом оценки сформированных компетенций в качестве конечных результатов обучения.

Согласно требованиям компетентностного подхода в современных учебных программах конкретизируется содержание формируемых компетенций с учетом специфики преподаваемой учебной дисциплины. К основным компетенциям относятся академические компетенции (знания и умения по изучаемым учебным дисциплинам, умение учиться); социально-личностные компетенции (культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им); профессиональные компетенции (способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности) [1, с. 8]. Таким образом, мы видим, что «Образовательный стандарт Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень.

Специальность 1-24 01 02)» предусматривает формирование профессиональных компетенций специалистов юридического профиля наряду с формированием профессиональной коммуникативной компетенции, в том числе и на иностранном языке.

Профессиональная деятельность сотрудника правоохранительных органов представляет собой целый комплекс общих и специфических умений и навыков, к которым можно отнести как практические навыки в данной специальности, так и умение взаимодействовать в процессе общения, в том числе на иностранном языке. Коммуникация в работе сотрудника правоохранительных органов играет первостепенную роль в его профессиональной деятельности, так как она предполагает взаимодействие с другими людьми. Только в процессе межличностной коммуникации осуществляются оперативно-розыскные мероприятия, проводятся следственные действия, доводятся решения компетентных органов и должностных лиц. Следовательно, подготовка сотрудника правоохранительных органов должна быть ориентирована на выработку коммуникативной компетенции, основанной на формировании навыков профессионально ориентированного общения на родном и иностранном языках. При этом необходимо учитывать тот факт, что методика преподавания иностранных языков в юридическом вузе определяется особенностями целей и объектом, что оказывает влияние на профессионально ориентированное содержание обучения.

Рассматривая языковую подготовку в учреждениях высшего образования Министерства внутренних дел, необходимо отметить, что курсанты (студенты) юридических вузов как объект учебного процесса отличаются от студентов филологических факультетов характером своих знаний и способностей, мотивацией к изучению иностранного языка, они более склонны к опосредованному логическому запоминанию учебного материала. Особое значение для курсантов (студентов) юридических вузов приобретает решение прикладных общеобразовательных и профессиональных задач в процессе овладения иностранным языком. На протяжении многих лет общеобразовательное значение иностранного языка рассматривалось только как дополнительное, наряду с родным языком, средство общения и познания, которое обеспечивало прямой доступ к иноязычной информации. В настоящее время при подготовке будущего юриста стоит задача полноценного овладения обучающимися иностранным языком до уровня, позволяющего иностранному языку конкурировать с родным языком в основных его функциях.

Обучение иностранному языку представляет собой сложный процесс, складывающийся из реализации двух методических задач:

– обучения системе языка (в единстве грамматических и лексических проявлений);

– реализации языковой компетенции за счет формирования определенных речевых навыков и умений, а также личностных качеств обучающихся. При этом выделяют три структурные составляющие, признаки которых раскрывают сущность коммуникативной компетенции:

– признаки языковой компетенции – умение извлекать информацию из текста юридической направленности, строить грамматически правильные высказывания на иностранном языке;

– признаки предметной компетенции – знания кумулятивного компонента родного и иностранного языков в сфере юридической и правоохранительной терминологии, толкования и практики применения права, умения устанавливать предметные и междисциплинарные связи изучаемого иностранного языка в сфере юриспруденции;

– признаки прагматической компетенции – знания соответствий между коммуникативными намерениями (интенциями) и реализующими их высказываниями; умения реализовывать коммуникативное намерение путем выбора речевого действия в соответствии с требованиями ситуации.

Качественный уровень владения иностранным языком является одной из главных задач высшего образования в современных условиях и неотъемлемой составной частью профессионального образования. Подготовка специалистов для системы Министерства внутренних дел предполагает овладение сотрудниками правоохранительных органов иностранным языком, в первую очередь, для обеспечения профессиональной деятельности (взятие объяснений у иностранных граждан при проведении следственных действий, нарушении иностранными гражданами правил дорожного движения и иных административных правонарушений, а также участие сотрудников правоохранительных органов в международных семинарах, конференциях, взаимодействие по линии Интерпола и многое другое).

Использование ситуаций профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов на практических занятиях по иностранному языку предоставляет возможность обучающимся применять приобретенные знания и навыки, вступать в разнообразные отношения в предполагаемых ситуациях профессиональной деятельности и жизненных ситуациях. Каждая ситуация должна соответствовать языковым возможностям обучающихся, с одной стороны, и выполнять вполне определенную учебно-методическую функцию – с другой. Иными словами, ситуация является целью, для достижения которой обучающиеся должны овладеть определенным языковым материалом и сформировать соответствующие речевые навыки и умения. В то же время ситуация должна:

– во-первых, обеспечить возможности для активизации употребления усвоенного языкового и речевого материала в цельном, структурно и содержательно целенаправленном отрезке «действительности ситуации» и развертываемой в ситуации речевой деятельности;

– во-вторых, создать условия для речевой практики обучающихся и формирования речевого опыта общения в условиях разыгрываемой ситуации;

– в-третьих, стать своеобразной обратной связью для обучающихся в процессе обучения, продемонстрировать эффективность их учебной деятельности по овладению иностранным языком.

Основой методической организации обучения сотрудников правоохранительных органов иностранным языкам, безусловно, является системность как стержневой фактор всего процесса обучения, которая включает:

– реальную конкретную опору на усвоение ранее изученного материала в иностранном языке (например, грамматический и лексический материал, усвоенный обучающимися в учреждениях среднего или высшего образования);

– четкую модель будущего владения иностранным языком;

– тематику учебных материалов;

– поэтапное формирование профессиональных коммуникативных навыков и умений на иностранном языке.

Особое значение имеет качество образования – это понятие, которое охватывает все стороны деятельности учреждения образования, направленное на удовлетворение потребностей личности обучающегося (курсанта либо студента) в самосовершенствовании, а также заказчика (в последующем работодателя, которым в нашем случае является Министерство внутренних дел Республики Беларусь) – в подготовке компетентных высокопрофессиональных специалистов.

В настоящее время система подходов к проблеме управления качеством представлена в концепции TQM (Total Quality Management), имеющей свое нормативное выражение в международных стандартах качества ISO 9001.

Данные стандарты описывают элементы, включающие системы качества, принципы, на которых строятся системы. При построении системы качества образования вуза необходимо использовать стандарты ISO 9001 как методическую основу в выборе и применении этих элементов, исходя из собственных потребностей, особенностей и возможностей.

В учреждении образования «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь» внедрена и функционирует система менеджмента качества, разработанная на основе Государственного стандарта системы качества СТБ ИСО 9001-2015, которая направлена на применение процессного подхода при разработке, внедрении и повышении результативности системы менеджмента качества.

Сегодня мы можем говорить о том, что качество образования – это комплексное понятие, характеризующее свойства всех сторон деятельности: разработка стратегии, организация учебного процесса, подготовка выпускников вуза. Качество образования опирается на такие ключевые положения, как цели и содержание образования, уровень профессиональной компетентности преподавательского состава.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный Стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-24 01 02 «Правоведение». – Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88. – Минск, 2013. – 39 с.

И. Н. Дерман (Минск)

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время многие люди путешествуют по миру, чтобы получить образование, найти работу. Такая возможность открывается после сдачи языкового теста и получения международного сертификата. Языковое тестирование позволяет объективно и системно определить уровень владения иностранцем французским языком в соответствии с Европейской шкалой, представить модель его речевого поведения, охарактеризовать коммуникативные способности.

Недавно у преподавателей кафедры иностранных языков БНТУ появилась необходимость ознакомления с особенностями проведения международных экзаменов и подготовки студентов к ним. В новом международном проекте студентам предстоит сдавать экзамены DELF для продолжения обучения в Высшей инженерной школе города Руана во Франции. Данный вид тестирования отличается от обычных экзаменов в БНТУ по иностранному языку.

Четкие дескрипторы системы определения уровня владения иностранным языком, разработанной Советом Европы, позволяют выявить уровень языковых компетенций. Существует шесть уровней, от низкого до высокого, включающие в себя базовый, средний и продвинутый (A, B и C) из классической трехуровневой системы, которые последовательно разветвляются (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Тесты и дипломы для изучающих французский язык бывают нескольких типов.

Test de connaissance de français(TCF) – **Тест на знание французского языка** является стандартизированным тестом, который насчитывает 6 уровней, установленных Европейским советом и ассоциацией ALTE. Международный центр педагогических исследований (CIEP) разработал этот тест по просьбе министерства образования Франции в 1999 г. для определения уровня владения языком иностранцами.

Тест состоит из 80 вопросов. Он проверяет знание грамматических структур и понимание устной речи и организован по принципу постепенного усложнения заданий. Кроме основной части тест содержит еще две факультативные: на понимание устной речи и письменную часть. TCF можно сдать только в центрах проведения экзаменов, одобренных CIEP.

Существует несколько вариантов теста. Для обучения в высшем учебном заведении необходимо сдать TCF DAP. TCF Québec предназначен для тех, кто намеревается проживать и строить свою карьеру в Канаде. Для получения французского гражданства необходимо сдать экзамен TCF ANF.

Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF) и **Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF)** – международные дипломы по французскому языку, получившие признание во всем мире. Экзамены DELF (*Диплом о знании французского языка)*/DALF (*Диплом о об углубленном знании французского языка)* выдаются министерством народного образования Франции,

подтверждая знание французского языка иностранцами. В 130 странах имеются сертифицированные экзаменационные центры, где можно сдать эти экзамены.

С 1985 г. экзамены претерпели значительные изменения. В 2005 г. тесты DELF/DALF были приведены в соответствие со стандартами Совета Европы. В настоящее время существует четыре уровня DELF (Al, A2, Bl, B2) и два уровня DALF (C1 и C2) [1, с. 173].

Сдача уровней A1–B2 DELF подтверждает способность устного и письменного общения на французском языке, коммуникации в различных жизненных ситуациях. Экзамен состоит из четырех разделов: письмо, аудирование, чтение и говорение. Если кандидат успешно сдаёт все четыре раздела, он получает соответствующий диплом.

Сдача экзамена DALF подтверждает способность обладающего дипломом обучаться в университетах Франции или в других франкоговорящих странах. Как и DELF экзамен состоит из 4 разделов.

Министерские экзамены довольно продолжительны, и время увеличивается от уровня A1 (95 минут) до B1 (120 минут), а B2 в два раза больше – 260 минут и дальше идут по нарастающей 290 и 300 минут (уровни C1 и C2). Содержание экзамена вполне логично, задания усложняются от уровня к уровню. Задания на понимание устной речи начинаются с ответов на вопросы по 3–4 сюжетам из повседневной жизни, которые усложняются на уровнях A2 и B1 и меняются на интервью, доклад, конференцию, документальный фильм, теле- или радиопередачу – B2, C1. И, конечно, самое сложное задание – на уровне C2, где виды речевой деятельности не выступают по отдельности, а переплетаются парами: понимание устной речи и умение говорить на иностранном языке, понимание письменной речи и умение писать. Соискателю необходимо дать рецензию на содержание звучащего документа, развить тему на основе предложенного документа и провести дебаты с жюри в сфере гуманитарных или естественных наук.

Экзамены Торгово-промышленной палаты Парижа. Это группа экзаменов, когда кандидат выбирает испытание в зависимости от рода профессиональной деятельности. Это может быть туризм и гостиничный бизнес, медицина, наука и техника, секретарское дело и т.д. Для каждого вида экзамена существует свой набор возможных уровней – где-то вся линейка от A1 до C1, а где-то только B1.

Два экзамена по деловому французскому (le français des affaires) и профессиональному французскому (le français des professions) составляют начальный уровень (факультативный), где кандидат получает **Сертификат о владении профессиональным французским языком** (Le Certificat de Français Professionnel — CFP). Далее идут три уровня делового французского (средний, продвинутый и наивысший):

- le Diplôme de français des affaires 1er degré – DFA1;
- le Diplôme de français des affaires 2e degré – DFA2;
- le Diplôme approfondi de français des affaires – DAFA.

Равным образом соискатели разных специальностей могут получить сертификаты о владении французским профессиональным языком: le Certificat de français du secrétariat (язык делопроизводства), le Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie (туризм и гостиничное дело), le Certificat de français scientifique et technique (научно-техническая направленность), le Certificat de français juridique (знание юридического французского языка).

В 1998 г. Торгово-Промышленная палата Парижа представила **Test dévaluation en Français (TEF)** – *Сертификат владения французским языком*, позволяющий не франкофонам проверить свои навыки понимания и способность выражаться на французском языке. Доступ к получению сертификата открыт для взрослой аудитории (старше 16 лет) и действителен в течение 1 года после получения. TEF – это отображение уровня владения французским языком: все кандидаты получают сертификат результатов, который ранжирует их по шкале из 6 уровней. Экзамен состоит из трех обязательных тестов: лексики и грамматически структур, устного и письменного понимания и двух дополнительных тестов: проверка письменной и устной речи [2].

Рассмотрев различные виды тестирования по французскому языку, можно сказать, что его технологические приемы и принципы основываются на многолетнем опыте и соответствуют языковым уровням Совета Европы. На каждом экзамене обычно требуется выполнить следующие задания: понимание письменного текста (compréhension écrite); устное понимание (compréhension orale); лексика и структура (lexique et structure), выражение устной речи (expression orale); выражение письменной речи (expression écrite).

Испытания основываются на принципах компетентностного подхода посредством осуществления оценки коммуникативной деятельности, когда соискатель находится в условиях, приближенных к реальной жизненной ситуации. Помимо собственно языковых компетенций, тесты нацелены на проверку двух основных видов коммуникативных компетенций. Первая группа – это компетенции, относящиеся к взаимодействию человека и социальной сферы: компетенции взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, друзьями; компетенции в общении (устном, письменном, диалог, монолог, восприятие и порождение текста); знание и соблюдение этикета, традиций; кросскультурное общение, деловая переписка, бизнес-язык, выполнение коммуникативных задач. Вторая группа – это компетенции, относящиеся к деятельности человека. Компетенции деятельности и познавательной деятельности: игра, учение; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, ориентация в разных видах деятельности, решение познавательных задач; принятие нестандартных решений, разрешение проблемных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахола, С.* Актуальные вопросы языкового тестирования. / С. Ахола, А. А. Башарин, Н. И. Башмакова. – Вып. 2. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2017. – С. 684.

2. Экзамены Торгово-Промышленной Палаты Парижа (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). [Электронный ресурс] – Режим доступа: https:// https : // www.infrance.ru/francais/diplomes/ccip/ccip.html. – Дата доступа: 22.03.2019.

Т. М. Катцова (Минск)

ТЕХНОЛОГИЯ *EDUTAINMENT*: ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Технология обучения *edutainment*, название которой произошло от слияния двух английских слов *education* (образование) и *entertainment* (развлечение), – относительно новая и еще малоизученная технология, появление которой обусловлено рядом причин.

С одной стороны, переход к компетентностному подходу в подготовке специалистов в учреждениях высшего образования, способствует тому, что на смену традиционной репродуктивной модели обучения с преподавателем как субъектом и студентом как объектом обучения приходит практико ориентированная модель, реализация которой невозможна без активного участия самого обучающегося. Преподаватель перестает быть транслятором готового знания, поэтому особую актуальность в обучении приобретают технологии, основанные на сотрудничестве преподавателя и студента, с помощью которых последний приобретает навыки самостоятельного поиска необходимых познавательных и практических ресурсов. Иначе говоря, «образование как знание» уступает свои позиции «образованию как умению действовать».

С другой стороны, на познавательные навыки современной молодежи очень сильно влияет постоянное использование ими компьютерных технологий, благодаря чему они легче по сравнению со старшим поколением справляются с многозадачными поручениями и лучше понимают и воспринимают информацию, предоставленную не линейно (от преподавателя к обучающемуся), а допускающую активное участие самого обучающегося. Кроме того, современная молодежь предпочитает иные способы получения информации, доступные им в повседневной жизни, поэтому игровое и развлекательное обучение приобретает особую актуальность. Как отмечает Т. В. Сапух, технология edutainment «соответствует нуждам современного человека, восприятие которого изменено из-за постоянного использования компьютерных технологий» [1, с. 30].

Одним из достижений современной методики преподавания иностранного языка является осознание того, что язык можно учить без напряжения, с уверенностью в своих способностях и с удовольствием. Такой подход

особенно оправдан для неязыковых вузов, в которых учебная дисциплина «Иностранный язык» не является профильной и, кроме прочих проблем, часто возникает проблема мотивации обучающихся к ее изучению. Поэтому так важно, чтобы наряду с привычными учебными формами (практические занятия, тесты, зачеты и т.д.) применялись новые (образовательные квесты, веб-квесты, имитационные, деловые игры и т.п.), имеющие непосредственное отношение к технологии edutainment.

По мнению Н. А. Кобзевой, особенностью технологии edutainment является «внедрение современных форм развлечения в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер классов, так как без телевизионных программ, настольных, компьютерных и видео игр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ и т. д. уже невозможно представить современное обучение и общение» [2, с. 193]. Д. Букингхэм и М. Скэлон утверждают, что технология edutainment – это очень интересное сочетание традиционного содержания и методов обучения в контексте новых технологий [3, с. 193].

Несмотря на то что термин *edutainment* все чаще употребляется в современной научной литературе, единого определения данного понятия нет. Его рассматривают как «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы» (О. Л. Гнатюк); «креативное образование» (М. М. Зиновкина); «обучение как развлечение», «игразование» (А. В. Попов); «неформальное образование» (И. Ф. Феклистов); «представление опыта и развлечений через созидание», «место», где обучающиеся могут наслаждаться тем, что изучают (Я. Ванг); “эффективный баланс” между информацией, мультимедийными продуктами, психологическими приемами и современными технологиями», успешное соотношение взаимосвязанных компонентов процесса обучения, при котором развлечение не оторвано от образовательного процесса, а неразрывно связано с ним и занимает по времени не более половины процесса обучения (Ш. Де Вари); «соединение социального заказа с развлекательным механизмом» (Р. Донован); специфическую деятельность, основанную на «одновременном обучении и удовлетворении собственного любопытства» (М. Эддис) и др. [3, с. 83–84].

Тем не менее, несмотря на разницу подходов, многие современные ученые-педагоги рассматривают *edutainment* именно как технологию обучения. Ю. Немец и Й. Трна определяют edutainment как новую технологию «реального обучения, характеристики которой сосредоточены на методическом понимании игры и игровых технологий, основными мотивами которой являются развлечение и радость» [2, с. 194]. Д. Перушев отмечает, что edutainment – это технология передачи знаний, возможность узнать что-то новое из достоверных источников, при этом в зависимости от конкретного события, изучаемой темы может перевешивать либо развлекательная, либо образовательная часть, главное, чтобы присутствовало и то, и другое [3, с. 85]. Н. А. Кобзева рассматривает edutainment как технологию обучения, представляющую собой совокупность современных технических и дидактических средств обучения и основанную концепции обучения через развлечение

[2, с. 195]. По мнению Е. Ю. Кармаловой и А. А. Ханкеевой, edutainment – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях [4, с. 64].

Технология edutainment характеризуется рядом признаков:

- упор на развлечение: технология базируется на убеждении, что именно развлечение, доставляя обучающемуся удовольствие от образовательного процесса, выступает основным средством мотивации к обучению, одновременно снимая психологическую нагрузку от образовательного процесса;
- упор на современность: широкое использование возможностей современных технологий (видео- и аудиоматериалы, дидактические игры, образовательные программы в мультимедийном формате, квесты, вебквесты, кейсы, интерактивные телевизионные программы и др.) с целью максимальной вовлеченности обучающихся в образовательный процесс;
- широкое использование игрового подхода: универсальность игры позволяет повысить эффективность процесса обучения вне зависимости от возраста;
- упор на увлечение: важным является формирование устойчивого интереса обучающегося, который приводит к развитию новых навыков и накоплению новых знаний.

Средства технологии edutainment можно разделить на: традиционные (книги, музыка, фильмы, образовательные игры, телепрограммы, свободные лекции и др.); современные (электронные учебники, кейсы, компьютерные или видеоигры, электронные тренажеры, электронные энциклопедии, веб-квесты, видеоконференции и др.).

Таким образом, *edutainment* – это инновационная технология обучения, которая характеризуется рядом признаков (акцент на развлечение, современность, увлечение, широкое использование игрового формата), активно использует современные информационно-коммуникативные технологии и методы обучения, основывается на современных психологических приемах, нацелена на формирование устойчивого интереса к процессу обучения (увлеченности процессом обучения) через удовольствие, получаемое в результате обучения через развлечение.

Применение технологии edutainment в образовательном процессе учреждения высшего образования, умелое сочетание инновационного и традиционного позволит не только разнообразить процесс обучения, но и значительно повысить мотивацию современной молодежи к получению знаний, что особенно актуально в обучении иностранному языку в неязыковых вузах.

В то же время необходимо отметить, что, несмотря на приобретаемую популярность технологии edutainment, важной проблемой в ее применении является баланс между обучением и развлечением. Задания, созданные для развлечения, увлечения, повышения интереса к изучаемой дисциплине, должны разумно сочетаться с заданиями для повышения интеллектуального уровня обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сапух, Т. В.* Применение технологии «эдьютейнмент» в образовательной среде университета / Т. В. Сапух // Вестн. ТГПУ. – 2016. – № 8. – С. 30–33.

2. *Кобзева, Н. А.* Edutainment как современная технология обучения / Н. А. Кобзева // Ярослав. пед. вестн.– 2012. – № 4. – Т. II. – С. 192–195.

3. *Кондрашова, И. В.* Edutainment как современная технология обучения иностранному языку будущих сотрудников правоохранительных органов / И. В. Кондрашова // Правопорядок: история, теория, практика. – 2015. – № 2. – С. 82–85.

4. *Кармалова, Е. Ю.* Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории / Е. Ю. Кармалова, А. А. Ханкеева // Вестн. Челябин. гос. ун-та. – 2016. – № 7. – С. 64–71.

В. С. Кипкаева (Минск)

ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТИВНОГО КРИТЕРИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО НАУЧНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

Под понятием *технология* понимается способ осуществления сложного процесса путем разделения его на систему последовательных действий, процедур, операций, выполнение которых приводит к достижению запланированной цели [1].

Технология определяется видом деятельности, в которую вовлечены ее субъекты. В соответствии с этим можно выделить технологии: производства, управления, программирования, обучения и т.д. Мы придерживаемся мнения Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, которые понимают под *педагогической технологией* совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств [2].

По мнению И. Ф. Сергеевой *технология тестирования* – это система последовательных процессов (разработки теста, его составления и применения, оценки и интерпретации результатов), на каждом из которых преподаватель применяет рациональные способы научной организации труда, стараясь достигнуть определенной цели тестирования за наименьший отрезок времени с наименьшими усилиями и средствами [3]. Ее основными элементами являются тест как инструмент педагогического измерения; процедура, алгоритм, способы использования этого инструмента для объективного измерения уровня знаний, навыков и умений; обработка и интерпретация полученных результатов.

М. Б. Челышкова рассматривает технологию адаптивного тестирования как системную совокупность методов создания и функционирования адаптивных тестов, адаптивных стратегий и алгоритмов, специальных программно-инструментальных средств, нацеленных на оптимизацию традиционного процесса тестирования [4].

С учетом данных определений мы понимаем *технологию адаптивного тестирования* как стратегию, совокупность шагов, операций, алгоритмов и методов математических расчетов, которые применяет преподаватель на этапах планирования, разработки теста, проведения тестовых испытаний, обработки и интерпретации результатов выполнения теста. По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина *стратегия* – это один из способов приобретения, сохранения и использования информации, необходимой для достижения определенных целей [2].

Челышкова М. Б. разделяет стратегии предъявления тестовых заданий в адаптивном тестировании на двухшаговые и многошаговые [4]. Двухшаговая стратегия включает два этапа. На первом этапе всем тестируемым выдается одинаковый входной тест, цель которого – осуществление предварительной дифференциации тестируемых вдоль оси переменной измерения. На втором этапе по результатам дифференциации строятся адаптивные тесты и осуществляется адаптивное тестирование.

Многошаговая стратегия адаптивного тестирования предполагает, что в процессе выполнения заданий разной степени трудности и количества каждый тестируемый движется по своей индивидуальной траектории. Алгоритм отбора и предъявления заданий следующий: при правильном ответе тестируемого очередное задание выбирается более трудным, при неправильном – более легким.

В нашем исследовании используется *четырехшаговая стратегия технологии адаптивного тестирования*, которая позволяет на основе выявления несформированных навыков и умений чтения на шести уровнях восприятия и понимания письменного научного иноязычного дискурса каждого студента в отдельности разработать общую стратегию обучения с учетом среднего результата тестирования и доминантных проблем группы, а также проверить в ходе обучения сформированность навыков и умений каждого студента только на тех уровнях восприятия и понимания дискурса, которые по результатам тестирования до обучения были выявлены как несформированные.

В рамках данной технологии каждый тестируемый в процессе выполнения определенного числа заданий входного теста, пирамидального теста с заданиями средней степени трудности, пирамидального адаптивного и итогового адаптивного тестов, отличающихся по числу и трудности, движется по своей индивидуальной траектории.

На п е р в о м шаге до начала процесса обучения разрабатывается входной тест для дифференциации заданий по степени трудности и создания банка. Объектами контроля являются навыки и умения чтения, характерные для шести уровней восприятия и понимания письменного дискурса.

На в т о р о м шаге до начала процесса обучения из банка заданий конструируется пирамидальный тест с заданиями средней степени трудности, который предлагается всем тестируемым для их начальной дифференциации и определения степени сформированности навыков и умений чтения письменного научного дискурса до обучения.

Т р е т и й шаг, принимающий во внимание результаты предыдущего шага, предполагает моделирование для каждого тестируемого *индивидуального* пирамидального адаптивного теста, содержащего задания большей или меньшей степени трудности. Его целью является детальное определение уровня сформированности навыков и умений чтения письменного научного иноязычного дискурса и создание на их основе общей стратегии обучения с учетом среднего результата тестирования и доминантных проблем по группе.

На ч е т в е р т о м шаге после процесса обучения для каждого тестируемого создается итоговый адаптивный тест для определения уровня сформированности навыков и умений чтения письменного научного иноязычного дискурса, выявленных в качестве несформированных по результатам пирамидального адаптивного теста.

В пределах каждого шага технологии имеют место следующие э т а п ы:

- планирование теста;
- разработка теста;
- проведение тестовых испытаний;
- обработка и интерпретация результатов выполнения теста.

В качестве средств реализации последовательности шагов выступают алгоритмы отбора и предъявления заданий теста, алгоритмы обучения и итогового адаптивного тестирования по результатам выполнения пирамидального адаптивного теста.

В рамках шагов используются о п е р а ц и и: определение целей тестирования, определение перечня навыков и умений восприятия и понимания письменного научного иноязычного дискурса, подготовка тестовых спецификаций, создание тестовых заданий, подготовка варианта теста, проведение проверки качества созданного теста экспертами, пересмотр тестовых заданий по результатам экспертизы, подготовка варианта теста, составление инструкций, тестирование в группе, подсчет коэффициентов трудности, дифференцирующей способности заданий теста и уровня подготовленности тестируемых, пересмотр и редактирование тестовых заданий, создание банка тестовых заданий, подсчет результатов тестирования, оценка показателей качества теста, уточнение степени сформированности навыков и умений, определение объектов и содержания последующего тестирования и обучения.

Технология также основана на методах математических расчетов коэффициентов уровня подготовки тестируемых, трудности и дифференцирующей способности заданий теста, таких показателей качества теста, как надежность, валидность и эффективность.

В рамках каждого шага преподаватель выполняет определенные операции, обусловленные шагами, задачами и алгоритмами отбора и предъявления заданий теста, обучения и итогового тестирования.

Таким образом, технология адаптивного критериально ориентированного тестирования является объективным средством контроля качества учебных достижений тестируемых, обеспечивает оперативность реагирования на результаты предыдущего шага и способствует построению индивидуальных траекторий обучения каждого студента в отдельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Загрекова, Л. В.* Технология и методология обучения / Л. В. Загрекова, М. А. Тарасов // Педагогическое обозрение. – 2000. – № 1. – С. 16–24.

2. *Азимов, Э. Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб: Златоуст, 1999. – С. 472.

3. *Сергеева, И. Ф.* Технология организации тестового контроля навыков и умений иноязычного устно-речевого общения (начальная школа/французский язык): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. / И. Ф. Сергеева. – М., 2001. – С. 331.

4. *Челышкова, М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб.пособие / М. Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002. – С. 432.

Т. Г. Ковалева (Минск)

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный этап развития языкового образования характеризуется активной разработкой и внедрением инновационных форм обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий. Информатизация открывает новые возможности для создания оригинальных методик, средств обучения, учебных материалов нового поколения, использования новых форм организации образовательного процесса [1, с. 11]. Процесс информатизации лингвистического образования расширился – теперь это не только использование обычных функций компьютеров, но и коммуникационные технологии и информационные средства, среди которых сетевое взаимодействие, социальные сервисы и службы, электронная почта, вики-технологии, веб-форумы, блоги и подкасты, телекоммуникационные проекты и многое другое [1, с. 17–18].

Следует отметить, что внедрение новых технологий происходит при соблюдении компетентностного подхода во всем многообразии компонентов: языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного [1, с. 13]. Не потеряли своего значения и основополагающие психолого-педагогические и дидактические принципы обучения, такие, например, как принцип заинтересованности в обучении, адаптивности к индивидуальным особенностям и индивидуализации обучения; принцип поисковой активности, принцип личной ответственности и самоконтроля уровня учебных достижений; принцип автономии как повышения свободы получения образования [2]. В ходе информатизации лингвистического образования этот перечень дополняется и расширяется, например, говорят о принципе информационной безопасности и информационно-коммуникационной компетентности как способности пользоваться современными технологиями в образовательных целях.

Одним из инновационных подходов современного образовательного процесса является внедрение *дистанционного обучения*. Данная форма получения образования становится все более и более популярной, так как обладает рядом особенностей, выгодно отличающих ее от традиционных форм (дневной, вечерней, заочной). В частности, достоинствами дистанционного обучения являются: возможность организации сетевого обучения, стандартизация изучения дисциплины, автоматизация всех этапов контроля [3, с. 28]. Исследователи отмечают и такие преимущества дистанционной формы обучения как гибкость, модульность, индивидуализация, интерактивность. Фактически учебные группы в системе дистанционного образования превращаются в «сетевые учебные (учебно-методические) сообщества», и при обращении к внутренним и внешним образовательным ресурсам в ходе обучения происхо-дит «взаимное развитие компетенций обучающихся и преподавателей» [4, с. 32].

Некоторые нормативно-правовые и психолого-педагогические факторы затрудняют развитие системы дистанционного образования [3 с. 28–29]. Например, отсутствие законодательной возможности проведения дистанционной аттестации обучающихся, невозможность дистанционного оформления договорных отношений, необходимость предоставления к защите бумажных версий итоговых документов (курсовых, дипломных), недостаточная компьютерная грамотность обучающихся и педагогов-разработчиков специальных курсов. Тем не менее, дистанционная система продолжает активно развиваться и совершенствоваться, в том числе, в направлении профессионально ориентированного иноязычного образования.

Обучение иностранному языку с учетом профессиональных интересов обучающихся имеет ряд особенностей, среди которых специфическая тематика, терминологическая лексика, особая номенклатура профессиональных коммуникативных ситуаций и речевых актов. Эта специфика учитывается при создании специальных профессионально ориентированных дистанционных курсов. Неплохие возможности для таких курсов предоставляет виртуальная образовательная среда MOODLE, функционирующая на рынке

образовательных услуг с 2002 года. Преимуществами этой среды является адаптация под специфику образовательного процесса, возможность непрерывного мониторинга учебной деятельности обучающихся, контроль компетенций в рамках соб-ственного дистанционного курса [5, с. 273].

Профессиональная сфера общения отличается от социокультурной и бытовой сферы номенклатурой коммуникативных ситуаций и определенной терминологией. В ситуациях профессионального общения реализуются как традиционные речевые акты (например, приветствие, прощание, приглашение, согласие, несогласие), так и типичные для делового общения ситуации (например, начать презентацию, завершить презентацию, пригласить к дискуссии, открыть совещание), а также специфические для конкретной профессиональной сферы деятельности ситуации. В связи с этим имеется необходимость изучить дискурсивные особенности конкретной сферы профессиональной коммуникации и на основании строго определенного списка терминологических единиц, перечня релевантных речевых актов и грамматических структур разработать дистанционный курс.

В Республике Беларусь растет количество мероприятий с массовым пребыванием людей, в том числе с участием иностранных граждан, в связи с этим возникла необходимость обеспечить безопасность таких мероприятий, снизить риски чрезвычайных ситуаций в ходе их проведения. Выполнение этой задачи связано с эффективной коммуникацией работников служб спасения и аварийного реагирования. Конкретный социальный заказ стал отправной точкой для разработки специальных обучающих курсов английского языка для работников некоторых подразделений Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь, в первую очередь, диспетчеров службы спасения 101. Для данной категории работников самой оптимальной оказалась форма дистанционного обучения, так как она позволила без отрыва от производства охватить широкую сеть диспетчеров, наладить консультативную помощь и мониторинг их учебных действий.

В процессе разработки специального дистанционного курса «Элементы профессиональной коммуникации» для работников диспетчерских служб МЧС были решены следующие з а д а ч и:

1. Отбор профессионально значимых тем коммуникации.
2. Составление номенклатуры релевантных речевых актов (фразы диспетчера, фразы пострадавшего).
3. Отбор лексики для активного усвоения.
4. Разработка комплекса упражнений и тестов по каждой теме.

Для отбора профессионально значимых тем коммуникации были привлечены эксперты из числа работников МЧС, которые определили перечень потенциально возможных тем и ситуаций общения диспетчера с пострадавшим или очевидцем события. Было отобрано 14 тем, например: пожар в жилом доме, возгорание электроприборов, запах газа, тонущий человек. Эксперты разработали перечень речевых инструкций, которые диспетчер должен озвучить по телефону в рамках каждой ситуации. Была определена группа навыков и умений (компетентностей), необходимых для телефонной коммуникации диспетчера

с пострадавшим (очевидцем). Например, диспетчер должен: понять из устного сообщения звонящего суть чрезвычайного события, спросить имя, номер телефона, дать строго предписанные соответствующие рекомендации, успокоить говорящего, выслать помощь. Набор компетентностей как выраженной способности применять свои знания и умения (СТБ ИСО 9000-2006) для диспетчера службы спасения включает в области восприятия иноязычной речи на слух:

- способность понимать устную речь, воспринятую по телефону, со стандартным произношением (возможно, искаженным), звучащую в нормальном (иногда ускоренном) темпе с некоторыми повторениями и перефразированием в условиях эмоционального напряжения звонящего;
- способность воспринимать сверхфразовое единство, содержащее некоторое количество деталей; идентифицировать средства связи и логику организации высказываний.

В области говорения:

- способность поддержать простую коммуникацию в рамках отобранных ситуаций: формулировать вопросы, произносить номенклатурную инструкцию.

Следует отметить, что для профессиональной коммуникации данной категории работников навыки и умения в области чтения и письма оказались нерелевантными.

Задачи отбора лексики для активного усвоения и разработка комплекса упражнений и тестов под каждую тему решались преподавателями-лингвистами. Наиболее трудоемким оказался процесс создания тренировочных и контрольных упражнений, так как для внесения в систему необходимо определенное оформление упражнения и ключа к нему. Возникали определенные трудности с аудио и видео файлами в связи с их форматом.

Коммуникативные темы были сгруппированы в разделы и после загрузки в MOODLE каждый раздел имел следующую структуру.

Рубрика 1. Термины и определения: словарь активной лексики, фразы диспетчера, фразы пострадавшего с аудиофайлами и транскрипцией.

Рубрика 2. Лекционный материал: простые и лаконичные грамматические комментарии и инструкции по некоторым разделам практической грамматики.

Рубрика 3. Упражнения.

Рубрика 4. Тесты.

Материалы из рубрик 1 и 2 скачиваются из системы на персональные электронные устройства обучающихся. Упражнения и тесты выполняются интерактивно. Выполнение всех упражнений и тестов оценивается в баллах, период выполнения и количество попыток в тестах ограничено. Методист отслеживает последовательность изучения материала и набранные баллы и оформляет материалы в виде таблицы, из которой видно, изучен ли материал и с каким результатом.

Опыт языковой подготовки работников службы спасения 101 показал, что обучение этой категории работников целесообразно делать смешанным (Blended Learning). После изучения каждой темы слушатели приезжают на контактную фазу для сдачи контрольного теста и установочного занятия по материалам

следующего раздела (6 аудиторных часов). После прохождения всех разделов организуется интенсивный повторительный курс: контактная фаза в объеме 36 аудиторных часов. После завершения курса обучения было проведено анкетирование слушателей, и с учетом их комментариев учебные материалы были актуализированы.

Практика показала, что разработанный дистанционный курс и технология обучения элементам профессиональной англоязычной коммуникации обеспечивают необходимый работникам службы спасения уровень коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сысоев, П. В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учеб. пособие. / П. В. Сысоев – Изд. стереотип. – М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2015, – С. 264.

3. *Орешкина, Л. В.* Дидактические условия создания и использования электронных средств обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/didakticheskie-uslovija-sozdanija-i-ispolzovanija-jelektronnyh-sredstv-obuchenija.html. – Дата доступа: 22.01.2019.

4. *Батура, М. П.* Проблемы и перспективы развития рынка экспорта дистанционных образовательных услуг / М. П. Батура, [и др.] // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы X Междунар. Науч.-метод. Конф. (Республика Беларусь, Минск, 7–8 декабря 2017 года) редкол. : Б. В. Никульшин [и др.]. – Минск : БГУИР, 2017. – С. 376.

5. *Горбачев, Н. Н.* Электронное обучение – от тотального внедрения к переосмыслению идей / Н. Н. Горбачев, С. Н. Мальченко, Н. С. Мальченко // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы X Междунар. Науч.-метод. Конф. (Республика Беларусь, Минск, 7–8 декабря 2017 года) редкол. : Б. В. Никульшин [и др.]. – Минск : БГУИР, 2017. – С 376.

6. *Каук, В.* Управление компетенциями в MOODLE / В.Каук, [и др.] // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: материалы X Междунар. Науч.-метод. Конф. (Республика Беларусь, Минск, 7–8 декабря 2017 года) редкол. : Б. В. Никульшин [и др.]. – Минск : БГУИР, 2017. – С. 376.

И. Г. Колосовская (Минск)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛИНГВОДИДАКТИКА»

Приоритетные направления развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г., введение новых специальностей магистерской подготовки по направлению «Гуманитарные науки», современные требования к качеству подготовки магистров в области научных исследований и преподавания иностранных языков определяют актуальность и своевременность

разработки нового поколения учебно-методического обеспечения образовательного процесса, которое должно гарантировать оптимальную реализацию требований образовательного стандарта по специальности и вариативность образовательного маршрута, удовлетворяющего индивидуальные образовательные потребности обучающихся и повышающего эффективность учебно-познавательного процесса.

В отечественной и зарубежной практике накоплен достаточный опыт разработки учебно-методических материалов по лингводидактике и методике обучения иностранным языкам (П. К. Бабинская, Н. П. Баранова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. К. Крупченко, Е. Г. Тарева, И. И. Халеева и др.), однако применительно к специальности «Лингводидактика» второй ступени высшего образования подобные исследования отсутствуют. В этой связи необходимо системное описание дидактических закономерностей образовательного процесса по специальности и их реализации на практике в учебно-методическом обеспечении, целенаправленно ориентированном на будущую профессиональную, научно-исследовательскую, преподавательскую, инновационную деятельность обучающихся, для формирования комплекса профессионально значимых компетенций и качественного управления учебно-познавательной деятельностью будущих магистров в области лингводидактики.

Согласно требованиям образовательного стандарта высшего образования «Высшее образование. Вторая ступень (магистратура)», специальность 1-21 80 23 «Лингводидактика» магистр должен обладать комплексом универсальных, углубленных профессиональных и специальных компетенций. Соответственно, содержание учебно-методического обеспечения образовательного процесса должно быть направлено на системное формирование у магистров комплекса компетенций, зафиксированных в образовательном стандарте и учебных программах в триаде «знать – уметь – владеть», для решения задач, связанных с исследованием условий продуктивного функционирования образовательных систем и деятельности преподавателя иностранного языка; закономерностей развития, воспитания и социализации обучающихся в условиях образовательного процесса по иностранному языку; определением содержания языкового образования и созданием инновационной образовательной среды, в том числе и цифровой; мониторингом качества образовательного процесса; разработкой инновационных технологий и средств обучения на различных ступенях образования и для различных категорий обучающихся.

Комплексное учебно-методическое обеспечение по учебным дисциплинам специальности должно базироваться на требованиях современных методических подходов (компетентностного, личностно-ориентированного, системно-деятельностного и др.) и реализовывать их основополагающие п р и н ц и п ы: создание проблемной образовательной среды; формирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося; интерактивность; учет когнитивных аспектов деятельности обучающихся; развитие их автономии и способности к самообразованию и др. Следовательно, особен-

ностями учебно-методического обеспечения на второй ступени высшего образования должна быть координация, взаимосвязанность и гармонизация содержания учебных дисциплин, их наукосообразность, практико-ориентированность и приемственность.

Для управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучающихся компонентный состав комплексного учебно-методического обеспечения должен включать печатные и электронные учебные пособия по учебным дисциплинам государственного компонента и компонента учреждения образования, дидактические материалы, предусматривающие различные формы непосредственного и опосредованного взаимодействия магистрантов, справочные и контрольно-измерительные материалы по учебным дисциплинам, портфолио обучающегося для мониторинга процесса и результата формирования целевых компетенций.

Так, структура учебного пособия, позволяющего индивидуализировать образовательную траекторию и удовлетворить познавательные потребности обучающихся, должна включать следующие компоненты:

1) введение с обоснованием актуальности изучения учебной дисциплины и методическими рекомендациями по его использованию;
2) блок навигации (оглавление);
3) блок целеполагания с указанием задач каждого раздела/подраздела и планируемых результатов;
4) теоретический блок с предлекционными заданиями и материалами; конспект лекций и ключевые тематические понятия;
5) практический блок с комплексом рефлексивных и эвристических заданий для закрепления нового учебного материала;
6) блок контроля, включающий задания входного самоконтроля для самостоятельного определения обучающимися уровня компетентности по изучаемой проблематике; вопросы текущего самоконтроля; вопросы и задания для итогового контроля;
7) дополнительные материалы с указанием основной и дополнительной литературы, а также материалы для самостоятельной работы магистрантов.

Комплексное учебно-методическое обеспечение специальности «Лингводидактика» будет способствовать созданию целостной системы управления качеством образовательного процесса на второй ступени высшего образования в условиях современной образовательной среды учреждения высшего образования.

Л. Е. Левонюк (Брест)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗОВ

Необходимость подготовки специалистов, владеющих одним или несколькими иностранными языками, возрастает в связи с укреплением международных связей Беларуси с зарубежными странами в экономической,

социально-политической и культурной областях. Благодаря знанию иностранного языка студенты могут изучать зарубежные СМИ, профессиональную, художественную литературу, общаться с иностранными специалистами, вести совместные проекты и исследования со студентами зарубежных вузов-партнеров, дополняя свои знания в профессиональной и культурной сферах. Кроме того, современные белорусские компании, ведущие международную деятельность, нуждаются в квалифицированных специалистах с хорошим знанием одного, или нескольких иностранных языков.

Обучение иностранному языку предполагает формирование общекультурной иноязычной компетенции, в которую входят коммуникативная, когнитивная, межкультурная и дискурсивная составляющие. Для успешного формирования всех названных компонентов обучающимся необходимо знание лексики и грамматики изучаемого иностранного языка. При этом лексика, на наш взгляд, все же играет императивную роль. Цель обучения иностранному языку заключается в формировании умения общаться на изучаемом языке. И чем богаче и разнообразнее вокабуляр студента, тем свободнее он будет выражать свои мысли. В связи с этим мы полагаем, что в неязыковом вузе следует уделять особое внимание методике обучения профессиональной иноязычной лексике.

Результатом обучения иноязычной лексике в неязыковом вузе мы понимаем сформированную совокупность лексических знаний, навыков и умений их использования в различных контекстах, а также стратегию и тактику усвоения лексического материала. В процессе обучения иноязычной лексике преподаватель должен четко ставить задачи расширения и углубления лексических знаний, совершенствования лексических навыков и умений студентов неязыковых специальностей, а также помощи в овладении стратегиями и тактиками, способствующими эффективному освоению иноязычной лексики [1, с. 59].

Обучение иноязычной лексике является обязательным этапом образовательной программы в высшей школе и осуществляется традиционно на 1–2 курсах университета. По нашему мнению, преподавание должно строиться на базе интегрированного подхода, т.е. необходимо обеспечить повторяемость лексического материала в лексико-грамматических, фонетических упражнениях, тестах, диалогах, творческих и проектных заданиях.

На наш взгляд, исключительно важным фактором для запоминания материала является мотивационная составляющая. При рассмотрении данного компонента обучения иноязычной лексике следует уделить особое внимание *потребности обучающегося*, которая определяется как направленность, предпосылка к действию и без которой невозможна активная деятельность студента, не развивается его внутренняя положительная мотивация и не могут быть определены цели его деятельности. Познавательная потребность и познавательные мотивы являются основой учебной деятельности, их укрепление и развитие способствуют повышению эффективности учебно-познавательного процесса, что дает студентам проявить свои творческие способности, креативное мышление.

В этой связи содержание учебной деятельности, в которой реализуется познавательная потребность, является крайне важным фактором обучения иностранному языку. У студентов с положительной внутренней мотивацией доминирует потребность в освоении предмета, интерес к его содержанию. При изучении иностранного языка удовлетворение познавательной потребности дает обучающемуся возможность почувствовать себя знающим, компетентным, что крайне важно для будущего специалиста.

На сегодняшний день существует достаточно широкий спектр различных методов обучения иностранным языкам, причем некоторые ориентированы на длительное обучение, а некоторые – на экспресс-обучение. Так, с точки зрения С. И. Лебединского и Л. Ф. Гербика, существуют следующие методы обучения иностранному языку в зависимости от лингвометодического подхода [2, с. 42–43]:

1. Грамматико-ориентированный, при котором первоочередное мнимание уделяется грамматике языка, которая уподобляется логике, а лексика рассматривается как иллюстрация грамматических явлений. Однако мы полагаем, что такой подход к пониманию целей и задач изучения иностранного языка влечет лишь к механическому заучиванию.

2. Бихевиористский, где овладение речью основано на парадигме «стимул–реакция»: структурный, аудиолингвальный, когнитивный.

3. Коммуникативно ориентированный, ключевым принципом которого является принцип активной коммуникации; процесс обучения иностранному языку представляет собой модель естественного процесса общения на изучаемом языке.

4. Интенсивные методы: суггестопедический, эмоционально-смысловой, метод активизации резервных возможностей студентов, интенсивный метод обучения устной речи, суггестокибернетический, ускоренный курс обучения разговорному языку методом погружения.

Наряду с основними методами, актуальными для обучения иноязычной профессиональной лексике особую актуальность приобретают методы суггестивной группы.

Суггестопедический метод представляет собой систему введения и закрепления речевого материала в ситуациях общения, имитирующих естественную речевую среду, а также активизацию обучающихся в ходе учебного процесса и мобилизацию их скрытых психологических резервов [2, с. 52].

В данном контексте нам представляются интересными и практически значимыми активные инновационные методы. По мнению Е. Н. Ергалиева, их появление и развитие в высшей школе вызвано тем, что перед образованием в настоящее время ставятся новые задачи – не только дать студентам знания и умения в конкретной области, но и обеспечить формирование и развитие их познавательных интересов и способностей, творческого мышления, навыков самостоятельного умственного труда [3, с. 42].

Мы считаем, что такими активными инновационными методами обучения иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей являются игровой и иллюстративно-объяснительный методы. Практический опыт показывает, что активные игровые упражнения для освоения и совершенствования профессиональной иноязычной терминологии способствуют более эффективному запоминанию не только специфических профессиональных и научных терминов, но и их значения, при условии обязательного использования аудиовизуальных средств (интерактивная доска, программа «Видеотекст» и т.д.).

Л. Г. Карандеева считает, что *игровой метод* обладает высоким практическим потенциалом, так как в сценарий ролевой игры могут быть заложены все те действия, отношения и намерения, которые являются компонентами будущей профессиональной деятельности обучающегося [4, с. 21]. Рассматриваемый метод дает студентам неязыковых специальностей возможность исследовать, понять и приобрести практические навыки, которые могут значительно упростить профессиональную коммуникацию в будущем.

Кроме того, творческий характер игр позволяет создавать обучающую языковую среду, включая в ее пространство всех участников образовательного процесса, способствуя при этом творческому поиску, самовыражению, саморазвитию студентов. В качестве примеров можно привести следующие игровые упражнения: предлагается картинка с изображением какой-либо ситуации делового общения с сопутствующей формулировкой проблемы на изучаемом иностранном языке, а студент должен рассказать, что он видит и предложить свое мнение поданной проблеме; решение или составление кроссвордов в группах по изученной профессиональной лексике и др.

Иллюстративно-объяснительный метод с использованием технологий интерактивного обучения на практических занятиях по иностранному языку заключается в том, что преподаватель демонстрирует явления и модели посредством различных средств обучения (научных фильмов с субтитрами на изучаемом языке, презентаций, учебных видеофильмов и т.д.), а студенты воспринимают, осознают, фиксируют в памяти и сопоставляют увиденное с теоретическими знаниями, полученными в рамках предыдущих занятий. Затем преподаватель организует дискуссию по представленному материалу. Так, например, могут быть использованы интерактивные курсы, успешно работающие в некоторых отечественных и зарубежных вузах: анимационные (иллюстрирующие явления и процессы из различных областей наук), апплетные (позволяющие студентам с различным уровнем знаний понимать и осознавать даваемый им материал) и т.д.

Некоторые специалисты рекомендуют применять иллюстративно-объяснительный метод в сочетании с элементами проблемного обучения. Так, Н. А. Савич и С. А. Бейсханова делают акцент на значимости дискуссионного аспекта в условиях применения рассматриваемого метода. Данная методика позволяет не только активизировать познавательную деятельность студентов при изучении иноязычной лексики, их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления,

создает условия для использования своих знаний на практике, но и помогает им овладеть всеми основными видами речевой деятельности и посредством языковой ситуации на фоне той или иной практической проблемы, свойственной будущей профессии обучающихся, обнаружить причины возникшей ситуации и попробовать ее решить [5, с. 82].

Таким образом, в процессе изучения иностранного языка, студенты неязыковых вузов должны овладеть изучаемым языком как средством общения, а также умением пользоваться им в устной и письменной формах в рамках своей будущей специальности. В данном контексте особая роль отводится обучению иноязычной профессиональной лексике. Как результат, обучение иноязычной лексике представляет собой сформированную совокупность лексических знаний, навыков и умений их использования в различных контекстах, а также стратегию и тактику усвоения лексического материала. С целью получения эффективного результата преподаватель должен не только адаптировать учебный материал к реальному педагогическому процессу, но и делать акцент на методологии обучения, умело сочетая традиционные и инновационные, активные методы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Давыдова, Ю. Г.* К вопросу о понятии «лексическая компетенция» на продвинутых уровнях владения иностранными языками / Ю. Г. Давыдова. – Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота. – 2013. – № 5 (72). – С. 56–60.

2. *Лебединский, С. И.* Методика преподавания русского языка как иностранного / С. И. Лебединский, С. И. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.

3. *Ергалиев, Е. Н.* Инновационные методы в обучении студентов вуза / Е. Н. Ергалиев. – Молодежный научный форум: Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (41). – С. 39–45.

4. *Карандеева, Л. Г.* Слагаемые педагогической практики. Развитие переводческой компетенции на основе метода ролевой игры / Л. Г. Карандеева. – Москва, 2018. – С. 135.

5. *Бейсханова, С. А.* К вопросу об определении уровня языковой подготовки студентов в техническом вузе / С. А. Бейсханова, Н. А. Савич. – Вестник ТГПУ. – 2017. – № 12 (189). – С. 81–84.

В. В. Микульский (Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В конце XX в. начал меняться сам процесс восприятия новой информации. Обучение новому с помощью текста более неактуально. Мы живем в эру визуальности. Сегодня мы предпочитаем воспринимать мир посред-

ством короткого, яркого посыла в форме видеоклипа либо теленовости. Особой популярностью пользуются краткие высказывания, оформленные в виде плакатов или картинок. Они обладают видимыми преимуществами, такими как: наглядность, краткость высказывания, емкость высказывания, набор ярких цветов, минимум текста. Такой графической способ подачи информации с целью сравнения статистических данных, изложения комплекса ситуации носит название инфографики.

Инфографика – это графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподносить сложную информацию [1]. Инфографика – это визуальное представление данных. Использовать ее очень удобно, когда нужно максимально лаконично и быстро объяснить большой объем информации, сделав сложные сведения понятными и увлекательными.

Прием инфографики в образовательных технологиях изучения иностранного языка имеет следующие п р е и м у щ е с т в а:

- поддерживает творчество и стимулирует аналитические способности;
- дает системный взгляд на направление изучаемого материала, в целом придает обучению процессный характер;
- раскрывает образовательный ресурс большой группы;
- помогает учащимся в процессе обучения взять обязательства в принятии самостоятельных решений.

В процессе обучения ученик должен качественно усвоить огромный объём информации. При этом только хорошо организованная и эмоционально окрашенная информация переходит в качественное знание. Поэтому использование инфографики, которая успешно реализует принцип наглядности, один из основополагающих принципов обучения, является особенно актуальным в учебном процессе.

Д о с т о и н с т в а м и использования данного средства изложения материала являются:

- наглядность изображения материала; использование минимального количества слов, всевозможные графические средства, цветные картинки, статистические данные приведены не в безразмерных таблицах, а в качестве сравнительного анализа; 90 % информации, передающейся в мозг, является визуальной;
- инфографика экономит место; отсутствие большго объема информации, занимающей много страниц сплошного текста;
- представленная информация уже обработана, систематизирована и подана в виде ключевых понятий и положений.

Технология может быть использована на занятиях по иностранному языку зависимости от целей обучения. Широта применения позволяет использовать ее практически в любом языковом аспекте и на разных уровнях изучения языка.

Принципы создания инфографики:

- актуальность и востребованность темы (для кого предназначается информация и с какой целью);
- простота и краткость (весь объем информации необходимо проанализировать и оставить только ключевые понятия);
- образность и визуализация (текстовые данные скучны и иногда их трудно разобрать без разъяснения, использование геометрических фигур, графиков, диаграмм, картинок и символов помогает создать образ передаваемой информации и визуализировать данные);
- креативность – главное отличие инфографики от простой диаграммы (дизайн должен быть целесообразным, запоминающимся и ярким);
- точность и организованность информации (информация представляется точно и структурировано, главная мысль должна быть ясной);

В зависимости от уровня изучения языка инфографика может быть подготовлена к занятию как самим преподавателем, так и студентами.

В сети Интернет представлено множество редакторов, позволяющих создавать разные виды инфогафики как по шаблонам, так и с чистого листа. Рассмотрим некоторые из них:

1. **Easel.ly** – понятный редактор инфографики с библиотекой готовых элементов. Каждый можно настроить и отредактировать под себя. Для работы с сервисом прежде всего необходимо создать учетную запись и выполнить вход. Сразу после этого мы можем приступить к созданию своей первой работы, щелкнув сиреневую плитку с надписью Get started. При этом запустится редактор, в котором продемонстрированы все основные возможности сервиса (в т. ч. дюжина бесплатных шаблонов для создания инфографики).
2. **Venngage.com** – инструмент для создания и публикации инфографики с достаточно простым в использовании набором возможностей. Для пользователей доступны готовые схемы, темы оформления, графики и иконки, а также поддерживается загрузка авторских изображений и фонов для готовых схем. Среди дополнительных возможностей есть поддержка анимации и возможность загружать фоны и картинки с брендированием.
3. **Infogram.com** – бесплатный инструмент для создания схем, графиков и карт с возможностью загрузки видео и фото для создания интерактивной инфографики. Все данные вносятся в таблицу, напоминающую собой Excel. Их можно редактировать в любой момент, а встроенный генератор автоматически обновит готовую инфографику. После завершения всех правок результат можно опубликовать на сайте Infogram, встроить код инфографики в свой сайт или блог, а также поделиться ссылкой в соцсетях.

В случае составления инфографики студентами, их работа будет носить аналитический характер и поможет усвоить и закрепить необходимый лексический минимум. Данный вид работы поможет развить критическое мышление, творческое мышление и креативный подход к исследуемой проблеме.

Таким образом, использование инфографики в образовательных целях на занятиях по иностранному языку способствует повышению качества преподавания, позволяет эффективно и рационально организовать учебный процесс, сделав его наглядным и продуктивным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инфографика / Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https//ru.wikipedia.org.wiki. – Дата доступа: 13.11.2019 г.

Н. М. Левданская, Л. Н. Никитина (Минск)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

При обучении иностранному языку в условиях неязыкового вуза преподаватель практически наверняка столкнется с проблемой организации работы в группе, в состав которой входят студенты с разным уровнем языковой подготовки. Это объясняется рядом психофизических, социокультурных и индивидуальных факторов, которые формируют личность каждого человека с момента рождения.

Задача преподавателя вуза – организовать на начальном этапе учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы каждый студент имел возможность овладевать учебным материалом в зависимости от его индивидуальных особенностей и способностей.

О необходимости индивидуализации, внимания к свойствам каждого учащегося пишет Е. И. Пассов [1]. Чтобы обучение считалось личностно-ориентированным и являлось наиболее эффективным, оно должно ориентироваться на:

1) психику (восприятие информации, мышление, память, психомоторику, поведение, эмоции, внимание, волю);

2) жизненный опыт (знания, умения, навыки, привычки);

3) свойства личности (характер, темперамент, способности, особенности развития).

При этом отношения «преподаватель – студент» претерпевают глубокие изменения: студент больше становится субъектом учения, а преподаватель – консультантом, партнером. Основным стратегическим направлением в педагогической практике становится *технология личностно-ориентированного обучения*, что подразумевает ориентацию на индивидуальные особенности обучаемых и их познавательную деятельность с целью развития личности и реализации ее природных потенциалов.

Следует учитывать социально-психологическую адаптацию вчерашнего школьника к вхождению в новый коллектив и его активное приспособление

к учебному процессу, установление дружеских отношений между студентами, интерес к общим делам, готовность к совместным действиям, разностороннюю осведомленность и участие в делах факультета и вуза. Это укрепляет веру в собственные силы и формирует мотивацию к достижению целей обучения.

Внедрение разноуровневости в педагогический процесс позволяет применить как индивидуальный, так и дифференцированный подход к студентам. *Дифференцированный подход* имеет огромное значение, так как в любом учебно-воспитательном процессе преподавателю приходится работать со студентами, различающимися своими потребностями, склонностями, возможностями, интересами, мотивами, особенностями темперамента, мышления и памяти. При этом создаются педагогические условия для включения каждого студента в деятельность, опирающуюся на уровень актуальности и соответствующую его развитию, обеспечивающую ему достижение уровня усвоения учебного материала в соответствии с его познавательными возможностями, способностями, но не ниже минимального уровня.

Планируя работу на уроке, преподаватель должен уяснить для себя, чему следует обучать одновременно всех и чему индивидуально, уделяя первостепенное внимание качеству материала, а не его количеству; необходимо выбрать главное, изложить его, повторить, закрепить, способствуя не только приобретению знаний, но и развитию памяти, логики, мышления. При отборе материала следует ориентироваться не на сильных или слабых студентов, а определить основной объем материала, который должен быть усвоен всеми студентами.

Между преподавателем и студентами устанавливаются партнерские отношения, снижается психологическое напряжение, повышается качество усвоения знаний и активность слабоуспевающих студентов, исчезает страх перед проверкой знаний.

Организация работы на занятии предполагает формирование микрогрупп, в состав которых могут входить студенты одного или разных уровней, и зависит от ряда факторов:

- целей и характера заданий;
- уровня владения иностранным языком;
- личностных качеств студентов;
- дружеских связей внутри группы студентов;
- фактора «случайного выбора» партнера.

Организуя групповую работу, не следует забывать о важности и приоритетности индивидуальной работы. Сразу разбивая студентов на группы, преподаватель получает балласт пассивных студентов. У каждого студента должна быть возможность поработать самостоятельно, а затем вместе с остальными членами группы выполнить задание. Это дает возможность каждому студенту представить свои идеи в виде предложений, подготовить предварительный ответ. Когда участники группы начинают совместную работу, они не тратят время на то, чтобы вспомнить слова или сос-

тавить предложение. Студентам предоставляются равные возможности для выполнения задания. Список ключевых слов и выражений по теме или актуальные грамматические структуры, необходимые для выполнения задания, можно предложить студентам с более слабым уровнем языковой подготовки.

Парная работа студентов также может варьироваться. Нет необходимости постоянно составлять смешанные пары из сильных и слабых студентов. Задание может состоять из нескольких вариантов диалогов, но для составления одних необходимы знания базовых конструкций и лексики, а другие предполагают более высокий уровень сложности. За отведенное время слабые студенты смогут разобрать только легкие задания, в то время как сильные студенты завершат задание полностью. Все студенты будут вовлечены в работу, никто не будет скучать, ожидая своих одногруппников.

Следует также учитывать особенности работы преподавателя в разноуровневой группе при планировании занятий и отдельных видов иноязычной речевой деятельности.

Например, в отборе текстов для чтения по изучаемой тематике необходимо выделить разноуровневый дидактический материал. Преподаватель принимает во внимание, что познавательная деятельность студента, ее объем и характер должны соответствовать индивидуально-типологическим особенностям и потребностям освоения студентами необходимого содержания. Отсюда следует, что дидактический материал должен быть разработан таким образом, чтобы студенты могли выбрать для себя задания, не только разного уровня сложности, но и с качественными характеристи-ками, которые отвечали бы познавательному стилю студента. В практической работе хорошо зарекомендовали себя тексты, разбитые на смысловые части (Jigsaw).

Каждая группа получает задание – изучить одну часть текста. Студенты читают самостоятельно, делая пометки (ключевые слова, основные идеи и др.). Затем каждый член группы представляет полученную информацию, таким образом формируется групповой ответ. Все вместе выполняют групповое задание по тому отрывку текста, который они прочли: предполагают, что было в начале текста или чем он закончится. После чтения к тексту можно предложить разноуровневые задания (вопросы; фразы, о которых нужно сказать соответствуют или не соответствуют они содержанию прочитанного; продолжить предложения/ситуацию; опровергнуть суждение или согласиться с ним). Студентам со средним уровнем языковой подготовки может быть предложено задание рассказать историю от лица одного из персонажей. Студенты с высоким уровнем языковой подготовки могут выбрать творческие задания: спрогнозировать продолжение сюжета или придумать иную концовку.

Что касается изучения грамматики, то студентов можно сгруппировать по уровню владения языком так, чтобы более подготовленные студенты могли изучать более сложные примеры Passive voice или Conditionals, в то время как другие студенты могут отрабатывать упражнения на базовые времена английского языка. Основным признаком разноуровневого обучения является резкое увеличение времени на самостоятельную работу студентов

на занятии. Домашнее задание может быть пониженной и повышенной сложности. Первое – с наличием опор: примеров, незавершенных фраз, предложений с пропусками, оперативных схем и т.п., второе – в менее развернутом виде (более продуктивного характера). Важно, что каждый сам выбирает свою категорию, а еще лучше, если в каждой категории есть вариации домашнего задания т.к. свобода и право выбора повышают интерес к обучению.

При разноуровневом обучении важен еще один фактор – оценка знаний, критерием которой должен стать не уровень усвоения, а затрачиваемые студентом усилия по достижению заданного уровня требований в разных подгруппах. Необходимо не проверять, что он запомнил, а учить его деятельности, направлять его усилия, учить на его индивидуальных ошибках, находить причину их возникновения. Нельзя всех дотянуть до одинакового уровня, необходимо дать возможность каждому по мере своих сил и способностей идти от уровня к уровню.

Таким образом, обучение в разноуровневой группе нацелено на овладение способами, приемами и стратегиями самостоятельного преодоления трудностей, на формирование целостной личности обучающегося, способности быстро адаптироваться в постоянно изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности, самостоятельно приобретать знания и применять их на практике для решения разнообразных проблем; собирать, отбирать, анализировать и оценивать информацию, необходимую для выполнения профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык, 2010. – С. 567.

М. Н. Петрова, Г. И. Шаранда (Минск)

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ *E-LEARNING* В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Глобальное внедрение компьютерных технологий, интенсивное развитие информатизации и набирающая темпы дигитализация становятся неотъемлемой частью всех сфер жизнедеятельности современного общества и обусловливают его устойчивое развитие на основе знаний и высокоэффективных технологий. В этом контексте интеграция инновационных технологий в образовательный процесс, в том числе по иностранному языку, является насущной необходимостью, связанной с формированием у обучающихся информационной культуры, без которой немыслима жизнь в современном информационном обществе.

Важным вектором инновационного развития профессионально ориентированного обучения иностранным языкам является *смешанное* (комбинированное) *обучение* (blended, hybrid, mixed learning). Оно предполагает сочетание традиционного формата аудиторных занятий преподаватель – студент с созданием инновационно насыщенной образовательной среды на основе информационно-коммуникационных технологий и электронного контента, который способствует расширению учебных возможностей и может занимать в образовательном процессе от 30 до 70 %.

Освоение информационного пространства и его адаптация к обучению иноязычному общению является одной из приоритетных задач современного языкового образования. Информационно-коммуникационная образовательная среда является доступной, полифункциональной, интерактивной системой, призванной не только информационно-методически обеспечивать образовательный процесс, но и одновременно управлять им.

Технологии электронного обучения позволяют: обеспечить доступ к постоянно обновляемым источникам информации сети Интернет; визуализировать информацию с помощью презентаций MS Power Point и использовать аутентичные аудио- и видеоматериалы на иностранном языке; сохранять в цифровой форме неограниченное количество аутентичной информации; накапливать учебные материалы, обрабатывать и редактировать их, передавать на любые расстояния; осуществлять индивидуальное обучение, предоставляя выбор удобного времени, места и темпа работы; организовать выход в реальный социокультурный контекст с возможностью межкультурного общения и обмена информацией на иностранном языке; обеспечить своевременную обратную связь; формировать способность к анализу своей учебной деятельности и ее результатов (рефлексия).

К п р е и м у щ е с т в а м смешанного обучения можно отнести гибкость модели, развитие способности к самостоятельной работе, интерактивность, информационную доступность, увеличение объема усваиваемого материала, создание условий для личностного и профессионального роста.

Модель смешанного обучения не отвергает то полезное, что есть в традиционной модели, а расширяет и совершенствует ее возможности. «Инновация, рожденная в недрах традиций, развивает последние, что позволяет расценивать ее как новое научно-методическое знание, новую технологию, методику или прием обучения. И это новое содержит в себе традиции и элементы предыдущего психологического, педагогического и методического опыта» [1, с. 8]. Таким образом, суть любой инновации состоит не в изобретении чего-то абсолютно нового, а в создании новых комбинаций уже имеющегося.

Особую актуальность и популярность сегодня приобретают наряду с интернет-ресурсами подкасты, online-платформы, электронные учебно-методические комплексы. Одним из инструментов смешанного обучения

является открытая электронная обучающая платформа MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая обладает удобной системой управления и эффективно используется в иноязычном образовании.

Эффективности работы в системе способствует прежде всего многоканальный способ подачи информации: в виде текста, звука и видеоизображения. Как известно, информация усваивается оптимально, если при ее восприятии задействованы несколько органов чувств и преподаватель может учитывать учебные стили своих студентов, их индивидуальные особенности восприятия учебного материала.

Moodle интегрирует широкий набор ресурсов и инструментов [2, с. 53]: это блоги, форумы, чаты, тестовые задания, учебный журнал, словари, материалы на аудирование, видеоматериалы, ссылки, online-тестирование и т.д. Для тренировки лексических, грамматических и речевых структур к каждому уроку или модулю разрабатываются тесты.

Тестовые задания могут быть сформулированы в закрытой форме: множественный выбор, с ответом «верно/не верно», задания на соответствие. При этом существует возможность повторного выполнения теста и сравнения полученного результата с ключом, т.е. возможность самоконтроля и самостоятельной коррекции ошибок. Интересен и тот факт, что платформа предоставляет возможность как преподавателю, так и студенту отследить динамику успеха, т.к. на платформе отражается время, затраченное на выполнение заданий и количество попыток, которые понадобились студенту для успешного выполнения теста.

Таким способом прослеживается уровень прогресса в самостоятельной работе обучающихся и преподаватель решает, кого из студентов нужно дополнительно мотивировать к работе, поощрить за активность дополнительными баллами или комментариями.

Если при работе с закрытыми тестовыми заданиями исправление ошибок осуществляет сама программа, и задача преподавателя заключается только в мониторинге прогресса студента, то при проверке открытых тестовых заданий и особенно текстовой продукции в форумах, блогах, чатах возникает ряд вопросов. Следует ли исправлять/подчеркивать ошибки в сообщениях на форуме, которые читают все студенты курса? Какие ошибки следует исправлять? Можно ли выставлять оценки за письменные задания на платформе, к примеру, в форумах?

Как известно, современная методика, основываясь на психолого-педагогических принципах, рекомендует не исправлять студентов на традиционных аудиторных занятиях в период естественной коммуникации (во время дискуссий, бесед, диалогов и т.д.), чтобы не подавлять речевую активность говорящих. Что же касается письменной продукции, то в ней ошибки всегда исправлялись преподавателем или маркировались, чтобы дать возможность обучающимся исправить их самим. Использовались также невербальные методы коррекции и привлечение других студентов.

Одним из путей коррекции при проверке письменных сообщений в форуме платформы Moodle может послужить метод Feedback, при котором преподавателем дается общая оценка содержательной стороны сообщений

с выделением положительных моментов и приведением наиболее удавшихся пассажей, интересных мыслей и удачных формулировок. В заключение могут следовать общие рекомендации и примеры типичных ошибок, без указания фамилий авторов. Что касается нетипичных ошибок, то их исправление можно провести индивидуально во время консультации или же отправить учащемуся текст с маркировкой ошибок для самокоррекции на его личную электронную почту.

Кафедра иностранных языков БГМУ постоянно разрабатывает и совершенствует наполнение электронной платформы Moodle и интегрирует ее в организацию образовательного процесса. Так как обучение иностранному языку ведется по всем специальностям университета, то для каждой из них на платформе размещены учебно-методические комплексы, включающие учебные программы, учебные материалы по модулям (учебные пособия, методические указания), тестовые задания, задания для самостоятельной работы студентов, материалы для аудирования, видеоматериалы и др.

Электронные средства обучения обладают широким спектром дидактических возможностей, направленных на активизацию познавательной деятельности обучающихся, раскрытие и совершенствование их личностных качеств, усиление учебной автономии, повышение результативности учебного процесса по иностранному языку.

Таким образом, использование электронных средств обучения является перспективным направлением модернизации иноязычного образования, так как позволяет преподавателю оптимизировать учебную деятельность студентов, сделать занятие более информативно насыщенным и интересным, стимулировать интерес и повышать мотивацию к изучению иностранного языка, а также способствует достижению качества и эффективности в овладении необходимыми знаниями и компетенциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальскова, Н. Д.* О взаимодействии инноваций и традиций в теории обучения ИЯ. / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2018. – №11. – С. 2–10.

2. *Титова, С. В.* Ресурсы и службы интернета в преподавании иностранных языков. / С. В. Титова – М.: Изд-во МГУ, 2003.

Н. А. Подобедова (Минск)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Совершенствование системы высшего образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство, переход его на двухступенчатый уровень предопределяет новые требования и подходы к содер-

жанию и повышению подготовки качества специалистов в высшей школе. Первоочередной задачей становится разработка общих целей обучения на каждой ступени высшего образования с учетом их специфики, а также цели и содержания обучения в рамках каждой учебной дисциплины. На первый план выдвигается понятие *развития*, которое направлено на подготовку специалиста, способного к постоянному самообразованию и овладению инновационным содержанием в области познания и практики. Реализация функции развития обусловливается способностью специалиста изучать зарубежный опыт работы, знакомить со своими профессиональными достижениями, обмениваться мнениями, то есть вести так называемый диалог профессиональных культур.

Происходящие в системе образования изменения затрагивают и концепцию обучения магистрантов. Как известно, изначально вторая ступень обучения рассматривалась исключительно как подготовительная при поступлении в аспирантуру. Однако с течением времени, когда произошло становление второй ступени высшего образования как самостоятельного цикла обучения, потребовалась необходимость корректировки «старой» системы подготовки специалистов и внедрение новых образовательных стандартов обучения магистрантов. И одним из первых шагов в этом направлении было введение в систему высшего образования понятия практико-ориентированной магистратуры. Важное значение в этом плане приобретает разработка общих целей обучения на второй ступени высшего образования и целей обучения конкретным учебным дисциплинам. В качестве одной из основных общих целей подготовки будущих магистров определяется формирование академических компетенций, направленных на выполнение научно-исследовательской работы. Роль иностранного языка в этом процессе как учебной дисциплины, являющейся частью профессиональной подготовки магистрантов, сводится к формированию навыков эффективного использования иностранного языка в различных сферах научно-профессиональной деятельности. Таким образом, курс обучения иностранному языку в магистратуре носит практический, коммуникативно-ориентированный и профессиональный характер. Следует подчеркнуть, что сущность профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетенции и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности будущего магистра. В процессе достижения цели обучения магистрантов реализуются коммуникативные, когнитивные и развивающие задачи.

Профессиональная направленность курса иностранного языка выступает определяющим фактором в формировании умений и навыков в конкретных видах языковой деятельности. Обучение чтению, аудированию, говорению, письму обусловливается их спецификой и взаимосвязью. Чтение оригинальной научной литературы на иностранном языке рассматривается как

один из важнейших видов познавательной и речевой деятельности. Обучающийся в магистратуре должен владеть всеми типами чтения, опираясь на изученный языковой материал, рецептивные грамматические и лексические навыки, навыки языковой и смысловой догадки, умения целостного восприятия и понимания текста, знания страноведческого и профессиональ-ного характера. Магистрант должен уметь варьировать виды чтения в зависимости от целевой установки, сложности и значимости текста. Наряду с общепринятыми видами чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое) существует классификация исследовательских видов чтения, связанных с этапом научно- исследовательского цикла и обусловленных различными целевыми установками, соотносящимися с определенными видами чтения. Это – информационно-поисковое чтение, направленное на нахождение и изучение релевантной информации; аналитико-критическое, направленное на ее критическое осмысление и анализ; творческое – на получение дополнительной исследовательской информации. Понимание содержащейся в научном тексте аргументации авторской позиции является важной составляющей аналитико-критического чтения при работе с научной литературой, одним из сложных интеллектуально-речевых действий, входящих в его структуру [1, с. 63]. Передача текстовой информации является особой задачей в обучении, решение которой требует проведения специальной учебной работы. Способы передачи информации текста в форме перевода, реферата, аннотации, конспекта могут выполняться как в письменной, так и устной форме. Кроме того, данные способы могут быть использованы в качестве приемов контроля при обучении чтению: перевод, реферат, конспект – изучающее чтение; аннотация – ознакомительное чтение.

Формирование навыков профессиональной коммуникации магистрантов затрагивает обучение такому виду речевой деятельности как п е р е в о д. Он служит прежде всего способом контроля понимания текста. На завершающем этапе обучения перевод приобретает характер особого вида работы над текстом. Потребность в переводе возникает у специалиста в случае необходимости определения с максимальной точностью нюансов, деталей изложенной в тексте информации. Процесс обучения переводу носит двусторонний характер: с одной стороны, речь идет о понимании информации текста оригинала, с другой – о развитии навыков и умений адекватного выражения воспринятой информации средствами родного языка. Другим важным моментом при обучении является учет выбора вида перевода: полный письменный перевод, реферативный, аннотационный, перевод заголовков. В целом формирование переводческих функций происходит на определенных уровнях, основными из которых являются: 1) первичное осмысление слов и общей структуры текста; 2) углубленное понимание конструктивных элементов текста; 3) адекватная передача информации, содержащейся в оригинальном тексте, с помощью средств родного языка; 4) окончательный анализ перевода в соответствии с профессиональными требованиями к переводу и цели коммуникации.

Совершенствование у магистрантов навыков и умений изложения информации, заключенной в тексте на иностранном языке, связывается с понятием *реферирования*. Его сущность сводится к сжатию, свертыванию общего содержания оригинального текста на основе профессионально ориентированной лексики. Особое значение придается устному реферированию иноязычного текста как одному из требований программы обучения говорению. Реферативное изложение текста является важным шагом на пути совершенствования навыков говорения на иностранном языке. Основу реферативного высказывания составляет использование и отработка языковых клише. Обучение реферативному изложению иноязычного текста представляет собой своего рода обучение монологической речи. В целом же процесс обучения реферированию предполагает следующие этапы работы: 1) выявление направления информативности текста, выделение составляющих его подтем; 2) выделение основных (ключевых) фрагментов текста, составление его логической схемы (то есть аналитический анализ текста); 3) обобщение содержания текста, его компрессия с учетом ключевых фрагментов и логической схемы.

Обучение устной речи носит ярко выраженный профессионально направленный характер. В качестве основной его цели выступает развитие умений в официально-деловом общении. Таким образом, ситуации общения, то есть коммуникативные ситуации, становятся базовым элементом структурирования содержания обучения устной иноязычной речи. Ведение официально-делового общения требует наличия таких коммуникативных умений, как: 1) умение рассмотреть, предполагающее умение анализировать, выявлять сходство и различие; 2) умение комментировать, то есть умение сообщать, описывать, оценивать факты, устанавливать достоверность высказывания; 3) умение осуществлять логические операции; 4) умение доказать или опровергнуть состоятельность конкретного явления. Развитие данных коммуникативных умений предполагает, естественно, достаточно высокий уровень компетенции на родном и иностранном языке.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что в настоящее время существует тенденция к интеграции обучения различным видам речевой деятельности. Как известно, основой изучения языкового материала и обучения различным видам речевой деятельности традиционно выступает текст. Но, как отмечается в специальных исследованиях, вопрос использования письменных текстов при обучении устной речи является дискуссионным и к его решению подходят с различных точек зрения. Например, выделяют следующие случаи взаимосвязанного обучения чтению и устной речи [2, с. 183]:

1. Чтение выступает как главная учебная задача, а устная речь служит для контроля понимания прочитанного. Средством реализации является ознакомительное чтение текстов познавательного характера. Наиболее типичными для реализации задачи являются упражнения, связанные с пониманием главной мысли, умением расположить в логической последовательности фрагменты текста, умением передать кратко суть текста.

2. Чтение и устная речь на основе прочитанного являются равноправными учебными задачами. Средством реализации выступает также ознакомительное чтение, но предполагающее изучающее чтение отдельных частей текста. Упражнения и задания направлены на понимание прочитанного и прогнозирование содержания текста.

3. Чтение выступает стимулом для развития устной речи, являющейся главной учебной задачей. Средством реализации также является ознакомительное чтение. Используются небольшие по объему тексты, содержащие яркую и интересную информацию. Наиболее типичными упражнениями являются а) согласие/несогласие с мнением автора, б) диалоги и дискуссии, в) прогнозирование конца или начала текста и т.д.

Реализация вышеперечисленных положений предопределяет особую значимость письменных текстов в качестве возможных источников обучения и развития устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Фролова, О. А.* Цель и содержание обучения студентов магистратуры пониманию аргументации в иноязычном научно-гуманитарном тексте / О. А. Фролова // Языковое образование в условиях перехода к новым государственным стандартам: цели, содержание, технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 15–16 декабря 2009 г.): в 2 ч. – Минск: МГЛУ, 2010. – Ч.1. – С. 62–66.

2. *Чепик, И. В.* О взаимосвязанном обучении чтению и устной иноязычной речи / И. В. Чепик // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2017: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 20–21 декабря 2017 г.). – Минск: МГЛУ, 2018.– С. 183–184.

А. В. Прадун (Барановичи)

ТИП ГИПЕРТЕКСТА КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БЛОГА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ С ПОЛНЫМ ПОНИМАНИЕМ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка», включенной в образовательный стандарт специальности 1-02 03 03 «Белорус-ский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка)», предусмотрено овладение чтением и пониманием «текстов художественного, научно-популярного, общественно-политического стилей с различной степенью полноты, точности и глубины в зависимости от целевой установки» [1, с. 18].

При этом в проводимом исследовании решение задачи оптимизации процесса обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности

осуществляется посредством *блог-технологии,* позволяющей моделировать последовательно-параллельно протекающие процессы мыслительной деятельности читателя на разных уровнях понимания, что соответствует когнитивным моделям чтения.

Как известно, «блог (англ. *blog*, от *web log* – интернет-журнал событий, интернет-дневник, онлайн-дневник) – веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые человеком записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Для блогов характерна возможность публикации отзывов (комментариев) посетителями; она делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей и чатами» [2]. Применение блог-технологии в процессе овладения чтением на иностранном языке подразумевает функционирование учебного материала, в том числе и текстового, на основе *технологии гипертекста.*

По мнению С. А. Стройкова, «*электронный гипертекст* – это некоторый нелинейно организованный объем поликодовой информации, характеризующийся текстовыми, функциональными и структурными особенностями, интегрирующий непересекающиеся информационные ресурсы, связанные между собой однонаправленными и перекрестными гиперссылками» [3, с. 187]. В то же время, Е. Г. Проскурин отождествляет понятия *полисемиотический гипертекст* и *веб-сайт,* отмечая, что «веб-сайт интегрирует компоненты разных семиотических систем: вербальных, авербальных, аудиальных, анимационных, которые определяют характер его воздействия на адресата, получающего информацию не только из сообщения, то есть посредством вербальных компонентов, но и в результате соположения разнородных репрезентантов различных знаковых систем» [4, с. 66]. Следовательно, разрабатываемый в настоящем исследовании блог преподавателя для обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности правомерно рассматривать как полисемиотический электронный гипертекст.

С другой стороны, важным является определение типа гипертекста, который будет положен в основу создания блога, поскольку каждый тип обладает характеристиками, влияющими на методический потенциал, и в конечном итоге, на эффективность использования блог-технологии.

По структуре А. Н. Баранов [5, с. 34–35] подразделяет электронные гипертексты на иерархические и сетевые, М. В. Масалова [6, с. 30] и А. С. Махов [7, с. 15] – на аксиальные и дисперсные. В ходе анализа данных исследований С. А. Стройков делает вывод о возможности «отождествить иерархические гипертексты с аксиальными, а сетевые – с дисперсными. <…> Предлагаем иерархически построенный электронный гипертекст считать классической вариацией линейного текста. Сетевой (дисперсный) гипертекст характеризуется тем, что гипертекстовые ссылки связывают его с другими информационными единицами электронного гипертекста, и его чтение осуществляется нелинейно» [8, с. 155]. Размещение блога преподава-теля во всемирной сети Интернет (на сайте *www.blogger.com*)

предоставляет возможность включить ряд информационных единиц, иначе говоря, «страниц категорий» [9], например, «Phylological Education», «Test Your Extrasenses», «Construct Your Understanding», «Interpret Your Profession» (рисунок), каждая из которых «может являться однонаправленной или перекрестной гипертекстовой ссылкой на другую информационную единицу» [8, с. 155]. Следовательно, с позиции когнитивных моделей чтения бóльшим методическим потенциалом в процессе обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности обладает *дисперсный гипертекст*.



Главная страница блога преподавателя «reading Pranna»

По возможностям программного обеспечения А. Н. Баранов [5, с. 35] выделяет с л о ж н ы е и п р о с т ы е гипертексты, М. В. Масалова [6, с. 31] и А. С. Махов [7, с. 15] – с и л ь н ы е и с л а б ы е. С. А. Стройков полагает, что «сложные гипертексты, согласно данным исследованиям, соотносятся с сильными, а простые – со слабыми. Простой (слабый) гипертекст действительно реализует возможность нелинейной организации и остается связным и единым произведением. <…> Простых (слабых) гипертекстов на самом деле немного; чаще можно увидеть сборник текстов, текст с комментариями либо другие публикации, которым электронный вид дает лишь организационные удобства. Сложный (сильный) гипертекст обладает богатой системой гипертекстовых переходов между информационными единицами, в таком гипертексте отсутствует представление о базовом тексте, с которым связаны второстепенные по значимости тексты. <…> Веб-сайт как единое целое представляет собой макротекст, отдельная информационная единица – микротекст» [8, с. 155]. Поскольку в создаваемом блоге преподавателя также присутствуют макро- и микроуровни, отнесение его к *сложным гипертекстам* представляется правомерным и методически целесообразным.

По способу существования М. В. Масалова [6, с. 31] и А. С. Махов [7, с. 15] классифицируют гипертексты на статические и динамические, а М. Визель [10], исходя из видов деятельности самого читателя, называет следующие типы гипертекстов: только чтение, чтение с комментариями, чтение-письмо. С. А. Стройков отмечает, что пер-вый из трех выделенных типов гипертекста «отождествляется со статическим гипертекстом, а два других являются динамическими, хотя и с разной степенью динамичности. Статический гипертекст не изменяется в процессе его использования, тогда как динамический гипертекст для того и создан, чтобы существовать в динамике, то есть изменяться, обновляться и постоянно пополняться» [8, с. 155]. При этом по степени законченности М. В. Масалова [6, с. 32] и А. С. Махов [7, с. 16] подразделяют гипертексты на бесконечные и конечные. «Примером бесконечного гипертекста, представленного в сети Интернет, является многоязычная энциклопедия Википедия. Примером конечного гипертекста является любой гипертекст, представленный на компакт-диске» [8, с. 156]. В то же время по месторасположению М. В. Масалова [6, с. 33–34] и А. С. Махов [7, с. 16] выделяют изолированные и сетевые электронные гипертексты. С. А. Стройков поясняет, что изолированный гипертекст «продается на компакт-диске и ограничивается пределами этого диска, читать его может одномоментно, сидя перед монитором, только один человек» [8, с. 156]. Сетевой гипертекст представлен онлайн, доступен одновременно многим пользователям, «существует и может существовать только в сети Интернет» [8, с. 156]. Необходимо отметить, что на каждой из страниц блога преподавателя у обучающихся есть возможность оставлять комментарий. Кроме того, сущностной характеристикой блог-технологии выступает постоянное обновление содержания представленной информации, сообщений и комментариев. В связи с этим, именно *динамический, бесконечный, сетевой гипертекст* адекватен задаче разработки методики обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности.

По функциональной направленности, или функционально-стилевой принадлежности, М. В. Масалова [6, с. 33] и А. С. Махов [7, с. 16] относят гипертексты к художественным и нехудожественным. С. А. Стройков уточняет, что к художественным электронным гипертекстам следует причислить «гиперлитературу, или сетературу, где читатель вправе выбирать дальнейшее развитие литературного произведения. К нехудожественным электронным гипертекстам – множество информационных, корпоративных, развлекательных веб-сайтов и поисковых систем с достаточно разветвленной системой гипертекстовых ссылок» [8, с. 156]. Так как согласно требованиям образовательного стандарта в содержание упомянутой выше дисциплины «Практический курс иностранного языка» должны быть включены тексты различных стилей, корпус иноязычных текстов профессиональной направленности, размещенный в блоге преподавателя, может быть отождествлен с *нехудожественным гипертекстом*.

Таким образом, выбор в пользу дисперсного (по структуре), сложного (по возможностям программного обеспечения), динамического, бесконечного, сетевого (по способу существования, степени законченности, месторасположению), нехудожественного (по функционально-стилевой принадлежности) гипертекста обеспечит оптимальный уровень методического потенциала блога преподавателя для обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 03 Белорусский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка). Квалификация преподаватель : ОСВО 1-02 03 03-2013 : утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 87. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – С. 23.
2. Блог [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BB%D0%BE%D0%B3. – Дата доступа: 20.09.2019.
3. *Стройков, С. А.* Анализ элементов парафемики англоязычного электронного гипертекста / С. А. Стройков // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2016. – № 3. – С. 187–192.
4. *Проскурин, Е. Г.* Веб-сайт как полисемиотический гипертекст: к постановке проблемы / Е. Г. Проскурин // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3(22). – С. 64–67.
5. *Баранов, А. Н.* Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – С. 360.
6. *Масалова, М. В.* Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / М. В. Масалова. – Ульяновск, 2003. – 123 л.
7. *Махов, А. С.* Типология художественных гипертекстов на основе немецкоязычных интернет-сайтов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. С. Махов ; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2010. – С. 26.
8. *Стройков, С. А.* Типологические характеристики полисемиотического гипертекста Гарвардского университета [Электронный ресурс] / С. А. Стройков // Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 3-х ч. – Тамбов : Грамота, 2016. – № 11(65). – Ч. 1. – С. 154–157. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2016_11-1_45.pdf. – Дата доступа: 20.09.2019.
9. Структура блога: 8 главных элементов и примеры [Электронный ресурс] // Сделай сайт своими руками. cccp-blog.com. – Режим доступа: http://cccp-blog.com/sozdanie-saytov/struktura-bloga. – Дата доступа: 17.09.2019.
10. *Визель, М.* Гипертексты по ту и эту сторону экрана [Электронный ресурс] / М. Визель. – Режим доступа: http://www.netslova.ru/viesel/visel-ht.html. – Дата доступа: 20.09.2019.

А. А. Царикова (Минск)

ИНОЯЗЫЧНОЕ ГОВОРЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Проблемы обучения иноязычной устной речи являются объектом многих педагогических и психологических исследований и в значительной степени представляются решенными, однако каждое новое поколение обучающихся и преподавателей сталкивается с необходимостью преодоления так называемого «языкового барьера», который выражается в трудности «открыть рот и начать говорить». Выражение «языковой барьер» не является научным термином, однако не сходит с уст изучающих иностранный язык на всех этапах овладения и в вольном описании представлен как страх, блокирующий способность порождать собственную речь на иностранном языке. В научной терминологии психологии и лингводидактики это явление определяется как *тревожность* и становится объектом пристального изучения с целью его преодоления и облегчения овладения умениями иноязычной устной речи.

Следует отметить, что зачастую как синонимичные рассматриваются термины *тревожность* и *тревога*, однако в современной отечественной и зарубежной психологической науке их принято дифференцировать. Как правило, под *тревогой* понимается отрицательное эмоциональное состояние, направленное в будущее и возникающее в ситуациях неопределенности с дефицитом информации и непрогнозируемым исходом. Под воздействием интенсивных переживаний могут наблюдаться изменение познавательных психических процессов, дезорганизация интеллектуальной деятельности [1, с. 3]. В свою очередь *тревожность* определяется как индивидуальная психологическая особенность человека как реакция на неблагоприятную ситуацию. Дифференцируют л и ч н о с т н у ю тревожность как устойчивое образование, проявляющееся в хроническом переживании соматического и психического напряжения, в чувстве внутренней скованности, в склонности к беспокойству даже по незначительным поводам, и с и т у а т и в н у ю тревожность как состояние, отражающее эмоциональную реакцию на стрессовую ситуацию и характеризующееся нервозностью, нарушением внимания, беспокойством [2, с. 2].

В процессе учебной деятельности тревожные обучающиеся способны достичь высоких результатов, но это становится возможным благодаря неоправданно затраченным усилиям или ценой ухудшения здоровья. Люди с повышенным уровнем тревожности чаще испытывают неоправданные страдания в стрессовых ситуациях, типичных для обучения в вузе, таким, как экзамен, зачет, промежуточная аттестация. Перманентное переживание состояния тревоги может блокировать у студентов развитие адаптационного поведения, способствовать нарушению поведенческой интеграции и дезорганизации психики [1, с. 8]. В основном это касается интровертных студентов,

которые испытывают беспокойство только при определенных обстоятельствах, а именно в ситуации овладения иностранным языком в ситуациях публичной или оцениваемой устной речи по причинам, связанным со страхами общения, контроля или нежелательной отметки.

С целью определения состояния и источников тревожности у студентов нами был проведен опрос студентов первого курса Белорусского государственного медицинского университета с помощью анкеты FLCAS [3, с.1], чтобы решить, какая из трех причин доминирует у тревожных студентов: опасение общения, тестовая тревожность или страх нежелательной отметки. Понятия академического и социального контекста, а также межличностного взаимодействия будут иметь важное значение для анализа и обсуждения результатов опроса.

Анкета FLCAS состоит из 33 утверждений, относящихся к различным аспектам изучения иностранных языков. В опросе приняло участие 43 студента лечебного и педиатрического факультетов БГМУ, которым предлагалось выразить свое мнение об утверждениях, выбрав один из следующих вариантов: 1) абсолютно согласен, 2) в общем согласен, 3) 50/50, 4) не согласен, 5) абсолютно не согласен. Чтобы иметь возможность эффективно анализировать данные, утверждения были сгруппированы в четыре рубрики в соответствии с тремя источниками тревожности и группу проблемно-ориентированных утверждений (таблица).

Таблица 1

Классификация утверждений анкеты

Страх общения	Тестовая тревожность	Страх отметки	Проблемные утверждения
1, 3, 4, 9, 13, 14, 15, 18, 23, 24, 27, 29, 31, 32	8, 10, 21	2, 7, 11, 19, 20, 22, 25, 33	5, 6, 12, 16, 17, 26, 28, 30

Проиллюстрируем анкету некоторыми ее утверждениями: 1) я никогда не чувствую себя совершенно уверенным в себе, когда говорю на уроке английского языка; 9) я начинаю паниковать, когда мне приходится говорить без подготовки на английском; 8) я обычно чувствую себя непринужденно во время тестов по английскому языку; 10) я беспокоюсь о последствиях низкой отметки по английскому языку; 7) я думаю, что другие студенты лучше владеют языком, чем я; 9) я боюсь, что преподаватель будет исправлять каждую мою ошибку.

В рубрику проблемно-ориентированных утверждений были отнесены такие, которые было трудно вписать в три вида тревоги, связанные с изучением иностранного языка, но тесно связаны с идеей самовосприятия и уязвимости самооценки изучающего. Например, утверждение 26 относится к более сильному чувству беспокойства на занятии по ИЯ по сравнению с другими дисциплинами.

Анализ результатов опроса показал, что *тревожность по поводу общения* на иностранном языке выражена наиболее сильно. Большинство студентов согласны с тем, что они не чувствуют себя уверенно и спокойно, когда речь заходит об уроках иностранного языка. Они даже паникуют, когда им приходится говорить, особенно спонтанно, без предварительной подготовки. Большинство студентов нервничают, когда преподаватель обращается к ним во время языковых занятий (78 % учеников согласились с утверждением 20). Средний студент университета испытывает беспокойство или даже испуг, когда не понимает, что говорит его учитель на иностранном языке (49 % студентов выбрали согласие – 38 % и полностью согласны – 11 %, утверждение 4).

Утверждения, оценивающие тестовую тревожность, показывают, что степень озабоченности по поводу полученной отметки довольно высока. Когда студенты должны были решить, чувствуют ли они себя «непринужденно» во время контроля говорения, согласились с утверждением только 6 из 32. Необходимо принять во внимание, что большинство студентов либо не согласны с этим утверждением (12 студентов), либо считают его нейтральным (12 студентов не выбрали ответ 50/50). 17 студентов выбрали вариант «согласен» (53,13 %), 5 студентов – полностью согласны (15,63 %). Эти результаты опроса показывают, что определенная степень беспокойства по поводу неудачи на уроках иностранного языка знакома абсолютному большинству изучающих язык. Утверждение 8 показывает высокий индекс тревоги. Однако анализ утверждения 21 «Чем больше я готовлюсь к экзамену по языку, тем больше путаюсь» показывает, что ситуация не настолько критична. Подавляющее большинство, 21 студент из 32, не согласились с этим утверждением. Это показывает, что даже если тесты вызывают у студента беспокойство, это не значит, что они не могут успешно сдавать экзамены и получать хорошие отметки.

Страх нежелательной оценки и отметки является обширным полем для изучения. Половина студентов считают, что навыки их сверстников лучше, чем у них (25,00 % – полностью согласны, 25,00 % – согласны), в то время как 28,13 % студентов относятся к этому утверждению нейтрально. Это означает, что студент со средним уровнем владения языком чувствует беспокойство и совсем не уверен в себе в ситуации сравнения с другими. То есть, негативная оценка вселяет беспокойство и страх, даже если она неявная, не формальная и не выражена нежелательной отметкой. В то время как таблица, представляющая утверждение 19, показывает, как студенты относятся к исправлениям преподавателя, 43,75 % не боятся готовности учителя исправлять их ошибки. Тем не менее, значительная часть студентов либо боится (21,88 % согласны), либо нейтральны (25 %). Эти данные показывают, что существует общая тенденция воспринимать исправления, сделанные преподавателем, то есть формальную отметку, как важный маркер успеха или неудачи в процессе изучения иностранного языка. Тем не менее, суждение, сделанное преподавателем (единственным свободно говорящим на целевом языке,

который априори должен обладать лучшими навыками, чем обучающиеся), кажется, вызывает меньше беспокойства у студентов, чем конфронтация с другими студентами, которые должны иметь более или менее одинаковый уровень владения иностранным языком.

Что касается проблемно-ориентированных утверждений, связанных с идеей самовосприятия и уязвимости самооценки изучающего язык взрослого, то, например, утверждение 26 относится к более сильному чувству беспокойства на занятии по ИЯ по сравнению с другими дисциплинами. С ним абсолютно согласны 15,63 % студентов, 34,38 % согласны, и только 25 % не согласны, а 12,50 % категорически не согласны. Принимая во внимание тот факт, что для студентов медицинского вуза иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, становится очевидно, что они чувствуют себя более спокойными и уверенными в себе на занятиях, которые проводятся на родном языке.

Результаты опроса и анализа данных показали, что наибольшие масштабы тревожности и связанного с ней так называемого «языкового барьера» обычно возникают в ситуациях, когда речь идет о говорении на иностранном языке. Большинство студентов проявляет беспокойство, когда речь заходит о разговоре и взаимодействии во время занятий по ИЯ. Это объяснимо, потому что порождение речи включает в себя все факторы, которые обычно вызывают беспокойство: боязнь нежелательной отметки и оценки, сравнение с другими студентами, боязнь неудачи и, вероятно, другие факторы.

Решение проблем тревожности студентов на занятии по иностранному языку, выявленных данным опросом, требует дальнейшего изучения и экспериментальной проверки. Однако уже сейчас можно с большой долей уверенности утверждать, что парные и групповые формы учебной деятельности на занятии значительно снижают психическое напряжение обучающихся и позволяют им легче вступать в беседу, вносить вклад в дискуссию, выражать свое мнение доступными им речевыми и неречевыми средствами. Одной из технологий, способствующих снижению напряженности и тревожности может служить кейс-технология, обеспечивающая разные режимы учебного взаимодействия, смещающая фокус внимания обучающихся с боязни допустить ошибку на стремление решить ситуационную задачу, тем самым создавая условия для снятия того пресловутого «языкового барьера», о котором не перестают говорить разные поколения изучающих иностранные языки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Никорчук, Н. В.* Проблема тревоги и тревожности в современной психологии. / Н. В. Никорчук. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september. ru/articles/593440/.2010-2011 Дата доступа: 29.10.2019.

2. *Краснова, В. В.* Социальная тревожность и студенческая дезадаптация / В. В.Краснова, А. Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// psyedu.ru/ Дата доступа: 22.10.2019.

3. English Language Anxiety Questionnaire [Электронный ресурс] https://ru.scribd.com/document/219328660/English-Language-Anxiety-Questionnaire Дата доступа: 22.10.2019.

В. Б. Царькова (Липецк)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН

Необходимость рассмотрения именно *феноменологически понятой сущности* профессионально ориентированного иноязычного образования (ИО) диктуется потребностью в полной мере обеспечить профессиональную готовность выпускника языковых направлений к его будущей трудовой деятельности. А поскольку выпускники могут работать не только в образовательной сфере в качестве учителя или преподавателя иностранного языка в школе или вузе, но и в сфере международной коммуникации, то в рамках методики преподавания иностранных языков и так называемых языковых и лингвистических образовательных дисциплин (практика языка, лексикология, теоретическая грамматика, теоретическая фонетика, стилистика, основы перевода, различные курсы по выбору и т.д.) необходимо, во-первых, подготовить их к работе в соответствующих профессиях и, во-вторых, помочь им осуществить свой профессиональный выбор – выбор конкретной языковой профессии.

Родство языковых профессий объясняется их связью с языком и самим человеком, пишущим или говорящим на этом языке, а также творческим характером профессий. Родство подтверждается и во многом совпадающими профессиограммами преподавателя, переводчика, учителя иностранных языков, лингвиста-переводчика, и тем фактом, что многие выпускники достаточно успешно работают не только в различных образовательных учреждениях, но и в бюро переводов, на радио и телевидении, в различных международных компаниях и туристических бюро, в издательствах и пресс-центрах.

Назовем главные общие черты специалистов языковых профессий, определяющие суть профессионально ориентированного ИО:

- гуманистичность убеждений; гражданская, социальная и профессиональная ответственность; активное эмоционально-оценочное отношение к миру; стремление к самообразованию, к самовоспитанию и самосовершенствованию; психическое здоровье и высокая профессиональная работоспособность; открытость к общению;
- филологическая и всесторонняя образованность; коммуникативно-речевая основательность; чувство языка (и родного, и иностранного); знание основ управления и активизации познавательной, речевой и учебной деятель-

ности и владение умениями эту деятельность организовать (что можно назвать методической грамотностью); умение говорить ясно, чётко, правильно расставляя логические ударения;

- продуктивность и гибкость мышления; развитая слуховая и зрительная память (очень важен объем долговременной памяти); способность к анализу и синтезу, высокая концентрация внимания;
- любознательность; знание родной культуры и культуры народа-носителя иностранного языка, владение родным и иностранным языком, что позволяет преодолевать языковые и культурные барьеры; владение современными информационными технологиями.

Исходя из сказанного, можно ответить на вопрос о том, что должно представлять собой профессионально ориентированное ИО. С этой целью опишем его содержание.

1. *Предметное содержание* должно быть представлено актуальной проблематикой, соотносящейся с различными областями общественной, культурной, экономической жизни и эксплицированной в различных предметах общения. При обсуждении акцент ставится на с о б ы т и я х общественной, профессиональной и личной жизни. Особого внимания заслуживают такие источники содержания как материалы о знаменитых профессионалах прошлого и современности – лингвистах, психологах, писателях, переводчиках, педагогах (как примерах нравственного достоинства, служения делу, Отчизне), рассказывающие об их личностных качествах, профессиональных достижениях, стиле работы. Читаются и обсуждаются отрывки из их научных работ и художественных произведений, публицистические статьи.

2. *Функциональное содержание* должно быть представлено реализуемыми функциями, направленными на установление и поддержание личных и общественно значимых контактов с представителями другой культуры, на осмысление и обработку различных текстов на иностранном языке с целью составления словников и словарей, баз данных, банков упражнений, опор и различных видов текстов. Актуализация этого и подобного функционального содержания обеспечивает совершенствование профессиональных навыков и развитие профессиональных умений и учителя, и переводчика.

3. *Организационное содержание* ИО должно отражать основные организационные формы межличностного и профессионального общения: дискуссии в рамках круглых столов, различные проекты, дающие «выход» личным профессиональным предпочтениям, фрагменты «открытых» уроков с последующим анализом, мини-конференции, посвящённые актуальным профессиональным проблемам с привлечением «переводчиков», заседания переводческого бюро и профессиональные конкурсы как презентации различных языковых профессий и т.п.

Очевидно, что предметное, функциональное и организационное содержание профессионально ориентированного ИО соотносимы с тремя сторонами межличностного и профессионального общения: предметной, деятельностной и организационной. «Работа» с описанным выше содержанием ведёт

к овладению речевыми умениями; к усвоению лингвистических и культуроведческих знаний о родном языке и родной культуре, а также о другом народе, язык которого изучается, и его культуре; научными знаниями из области методики как теории и технологии ИО и из области переводоведения, а также соответствующими профессиональными умениями.

При всей значимости содержания профессионально направленного ИО его описание есть лишь предпосылка решения проблемы. *Интегративность* «вкладов» различных образовательных дисциплин в профессиональную подготовку студентов зависит от того, как на основе какой технологии происходит овладение описанным выше содержанием. Таким образом, в фокусе внимания преподавателей и студентов должны оказаться «не только отдельные элементы» профессионально ориентированного ИО, «но и их связи друг с другом» [1, с. 148]. Придавая *целостность* профессионально ориентированному ИО, возможно создать необходимые условия для совершенствования и развития образовательного процесса.

Как уже было показано, предметное (то есть мыслимое) содержание черпается из различных текстов как источников содержания. Особенно значимы в данной связи проблемность текстов, их интертекстуальность и характер интерпретации. Задача преподавателей – показывать глубинные смыслы проблем, их сегодняшнюю актуальность, в том числе и для будущей профессии.

В процессе взаимодействия содержания учебных дисциплин, которым студенты овладевают, у них формируется научная картина мира. И потому преподаватели должны предложить не только адекватное образовательной цели (созидание профессионала) содержание, которое студенты найдут в соответствующих источниках, но и адекватные средства познания. Осмысление реальности возможно через понимание контекста, а также через осознание семантической завершенности словосочетаний, в свою очередь состоящих из отдельных слов. Следовательно, работа со словом и над словом должна сочетаться с погружением в широкий (универсальный!) культурный контекст, что позволит не только понять реальность, но оценить потенциальные возможности профессионально ориентированного ИО как феномена.

Каждая их дисциплин вносит свой вклад в становление профессионализма студентов, но конечный результат, в первую очередь, зависит от специфического внутриобразовательного контекста, создаваемого усилиями всех вузовских преподавателей, включенных в профессиональную подготовку конкретного студента. Организовывать профессионально ориентированный процесс ИО следует так, чтобы обеспечить не аддитивность (суммативность) этих усилий, а создание «целого», которое значительно больше суммы частей и определяет *формирование профессиональной идентичности студентов*.

Профессиональная идентичность, представляет собой психический компонент самосознания человека. Ее формирование происходит в процессе его профессиональной самореализации, которая для студента должна начаться в ходе грамотно организованного профессионально ориентированного ИО.

Задача преподавателей – помочь студенту определить свою ценность для конкретной языковой профессии (либо нескольких профессий). Список требований к специалистам, занятым в языковых профессиях, достаточно обширен, и при всем родстве профессий каждая «поддерживается» или «не поддерживается» индивидуальными способностями конкретного человека. Профессиональный выбор выпускников будет верным, если они адекватно оценят свои реальные и потенциальные возможности, если изберут правильный путь к цели.

Необходимо особо подчеркнуть, что наиболее успешно формирование профессиональной идентичности происходит в профессиональном коллективе. Такой коллектив возникает, если преподавателя и студентов объединяет обсуждение и решение конкретных профессиональных или научных проблем. Например, преподаватель, проведя занятие, ретроспективно комментирует свой замысел, затем происходит совместный анализ плана занятия и его реализации, определяются причины успехов и неудач. Обсуждения такого рода чрезвычайно интересны и полезны не только для студентов, но и для преподавателя. Или еще один пример: представленный на суд студентов перевод, выполненный преподавателем, находит живой отклик у студентов.

Дискуссии, моделирующие профессиональные ситуации, актуализируют переживание профессиональной идентичности и поэтому сближают преподавателя и студентов, в профессиональном плане делают их более нужными друг для друга, мотивируют к самопознанию и самосовершенствованию.

Профессионально ориентированное ИО, организуемое с учетом его феноменологической сущности (целостности, интегративности, синтеза внимания к контексту и слову), позволяет студентам, выразив собственную индивидуальность, приобщившись к общечеловеческим ценностям, осознать и свою принадлежность к профессиональной общности. Результатом такого профессионально ориентированного ИО является широта и зрелость профессиональной идентичности студентов и, как следствие, их уверенный и правильный профессиональный выбор. Но совершенно очевидно, что такое профессионально ориентированное ИО предъявляет очень высокие требования к преподавателю.

Можно полагать, что феноменологический подход расширяет наши представления о профессионально ориентированном ИО, поскольку рассмотрение его в качестве целого помогает открывать его новые характеристики и оценивать связи внутри этого явления в образовании с точки зрения причинности, целесообразности и адекватности. Такое профессионально ориентированное ИО создает условия для воспитания у студентов уважительного и вдумчивого отношения к профессии, для развития самостоятельности и творчества, глубокого интереса к научным исследованиям.

Сущность представленного профессионально ориентированного ИО такова, что в нем в наибольшей мере должны использоваться результаты научных исследований и технического прогресса, цениться нравственные размышления, образованность и духовность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова, Н. Т.* Системный характер научного знания и методы исследования целостности объектов / Н. Т. Абрамова // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 142–153.

И. В. Чепик (Минск)

ОСНОВНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проблема профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков (ИЯ) в настоящее время ставится с особой остротой. Предъявляются новые требования к уровню языковой и профессионально-методической компетентности преподавателя иностранного языка, к его личностному и профессиональному развитию. В современных условиях учитель иностранных языков должен обладать широкой образованностью и культурой, высоким уровнем интеллектуального развития, способностью и готовностью к обучению учащихся иноязычному общению, к внедрению педагогических инноваций в образовательный процесс по иностранному языку в различных учреждениях общего среднего образования (УОСО).

Основной целью профессионально-методической подготовки будущего учителя ИЯ выступает комплексное формирование методической компетенции, предполагающей владение студентами на достаточно высоком уровне коммуникативно-культурными и методическими умениями, развитие которых предполагается одновременно на практических занятиях по иностранному языку, на лекционных и практических/семинарских занятиях по психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков, при выполнении курсовых и дипломных работ и в процессе учебной (методической) и производственной (преддипломной) практик. Известно, что *методическая компетентность* – это интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения ИЯ, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетентности, образованием, воспитанием и развитием учащихся.

В *структуре* методической компетентности выделяют следующие компоненты: ценностно-мотивационный (интерес к методической работе, постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели), когнитивный (наличие методических знаний, навыков, умений, применение их в новых условиях, умение решать методические проблемы, усваивать передовой опыт в области методики), технологичный, рефлексивный (методическая рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка), оценочный (Н. В. Соловова).

Следует отметить, что в современных условиях учитель ИЯ должен решать ряд задач: владеть знаниями не только системы языка, но и культуры страны изучаемого языка, ориентироваться в мировых тенденциях современной языковой и образовательной политики; соответствовать ключевым требованиям, предъявляемым к учителю в личностном и профессиональном плане; знать основополагающие закономерности обучения иностранному языку, а также содержание и особенности компонентов учебного процесса; использовать в своей практической деятельности современные образовательные технологии; знать возрастные психологические особенности личности учащегося и специфику усвоения иностранного языка в процессе обучения.

Важными формами профессионально-методической подготовки студентов педагогических факультетов Минского государственного лингвистического университета являются у ч е б н а я (методическая) и п р о и з в о д с т в е н н а я (преддипломная) п р а к т и к и студентов.

Учебная (методическая) практика студентов 4 курса способствует формированию основных компетенций, поскольку она дает возможность закрепить теоретические знания, полученные в курсе методики обучения иностранным языкам, приобрести первичный опыт профессионально-педагогической деятельности. Данный вид практики способствует формированию у студентов потребности в профессиональном развитии, самопознании и самообразовании.

Наиболее значимым этапом в формировании профессиональных компетенций студентов является *производственная* (*преддипломная*) практика, поскольку она дает возможность применять теоретические знания на практике, приобретать опыт самостоятельной педагогической деятельности. Данный вид практики ориентирован на формирование у студентов мотивационной готовности к профессиональному развитию, самопознанию и самообразованию.

За период ее проведения решается целый ряд важных и весьма сложных з а д а ч: углубление и обогащение психолого-педагогических и методических знаний студентов – практикантов; изучение и обобщение передового опыта обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка; использование полученных знаний для самостоятельной учебно-воспитательной работы с учащимися всех возрастных групп; практическое освоение современных методов и технологий обучения иностранному языку и воспитания, развитие общепедагогических и методических умений, обусловливающих успешность образовательного процесса; развитие у студентов-практикантов умений самостоятельно организовывать целостный образовательный процесс, осуществлять управление им, в том числе посредством мониторинга и оценки; развитие у студентов ценностного отношения к профессии педагога, формирование у них профессионально значимых качеств; развитие методического мышления и др. В ходе практики выпускники продолжают знакомиться с особенностями профессиональной деятельности и условиями работы учителя ИЯ; календарно-тематическим и поурочным планированием

и проведением уроков по иностранному языку (английскому, французскому, немецкому, испанскому или китайскому); особенностями работы на всех ступенях общего среднего образования; системой внеклассной работы по иностранному языку и др.

Центральным компонентом практики является *планирование* и осуществление учебно-воспитательного процесса по иностранному языку на разных ступенях УОСО, что приближает производственную практику к реальной ситуации профессиональной деятельности учителя ИЯ. Творческое планирование и проведение коммуникативного урока иностранного языка относятся к наиболее трудным профессиональным умениям, совершенствовать и развивать которые приходится на протяжении многих лет. Выпускники продолжают изучение современных методов, средств и приемов обучения, содержания программных требований и учебно-методических комплексов по иностранному языку.

Во время производственной практики особое внимание выпускники уделяют подготовке и проведению *коммуникативных уроков* иностранного языка, успешность которых зависит от правильного взаимодействия всех элементов педагогического процесса: цели, содержания, приемов, средств обучения, учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и др.

Чрезвычайно важной является разработка студентами-практикантами подробного *плана-конспекта* каждого урока, в котором следует отразить тему/ситуацию общения; основные коммуникативные задачи; цели (образовательную, воспитательную и развивающую) урока и сопутствующие задачи; языковой и речевой материал; оснащение урока и др. Кроме того, необходимо тщательно продумать и описать ход урока с указанием его этапов и содержания деятельности учителя и учащихся, а также времени, отводимого на каждый этап. Деятельность студентов на уроках ИЯ носит творческий, поисковый характер и направлена на комплексную реализацию целей обучения, на развитие самостоятельности и творческой активности школьников и создание у них мотивации учения.

Важным компонентом практики и средством формирования у студентов умения правильно планировать и проводить коммуникативный урок иностранного языка является его *методический анализ*. Студенты наблюдают и анализируют уроки учителей и студентов-практикантов, опираясь при этом на знания современных достижений лингвистики, педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков. Прежде всего, методический анализ призван выявить соответствие хода урока основным концептуальным положениям обучения иностранным языкам. О б ъ е к т а м и методического анализа урока ИЯ могут выступать: целенаправленность урока; содержательность урока; активность учащихся на уроке; мотивационная обеспеченность урока; многообразие используемых стимулов на уроке; речевое и неречевое поведение учителя; результативность урока; рефлексивная оценка урока.

Выполняя этот вид работы, студенты определяют цели и задачи урока; характеризуют учебный (языковой и речевой) материал и структуру урока (постоянные и переменные компоненты); анализируют методы и приемы работы, используемые учителем/практикантом для объяснения, закрепления, активизации иноязычного языкового и речевого материала, а также для развития и контроля речевых умений; оценивают владение учителем технологией урока; дают общую оценку урока, определяют его положительные и отрицательные стороны. Анализ урока определяет теоретическую и практическую компетентность учителя. Выявление положительных сторон урока, способствующих его эффективности, а также определение в ходе анализа отдельных недочетов и ошибок, способствует подготовке квалифицированного, методически грамотного учителя иностранного языка.

Правильному планированию и проведению уроков разных типов и видов способствуют материалы *учебных пособий* для студентов-практикантов по английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам, разработанные преподавателями кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, в которых освещены различные вопросы использования современных методов, способов и приемов обучения в процессе решения образовательных и воспитательных задач с учетом конкретных условий, для оптимизации учебного процесса по иностранным языкам в УОСО.

Следует подчеркнуть особую роль *спецкурсов* по методике обучения иностранным языкам, которые значительно расширяют методическую осведомленность студентов, их профессиональный кругозор; развивают профессиональные умения. На занятиях спецкурсов студенты систематизируют уже имеющиеся знания, полученные в основном курсе методики преподавания ИЯ; активизируют знания об основных направлениях и дидактических возможностях использования современных социальных и информационных технологий обучения ИЯ; совершенствуют навыки и умения в области применения современных социальных и информационных технологий обучения ИЯ; развивают умения творчески применять свои знания о новых технологиях обучения и др.

Важной частью методической подготовки учителя иностранного языка является *научно-исследовательская* работа студентов. Она позволяет изучать и анализировать ряд вопросов, осмысливать их более глубоко, творчески подходить к решению профессиональных проблем. Результаты проводимых исследований отражаются в курсовых и дипломных работах, представляются на научных конференциях и конкурсах.

Совершенно очевидно, что в методической подготовке учителя ИЯ следует учитывать ряд факторов: готовность учителя к изменениям в системе образования; готовность учиться всю жизнь в системе непрерывного образования; постоянное совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; использование иностранного языка в профессионально-ориентированном обучении и др.

Секция IV

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проблемное поле:
Совершенствование качества подготовки учителей
и преподавателей иностранных языков

Т. Н. Андреева (Минск)

РАЗВИТИЕ ДИСКУРСИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проблема формирования профессиональной компетенции, отвечающей требованиям к специалистам современного мира, находится в фокусе исследований различных областей знания. Многие исследования посвящены изучению вопросов формирования профессиональной компетенции будущих учителей в целом, а также специфике формирования профессиональной компетенции будущих учителей различных предметов. Однако практически отсутствуют исследования, посвященные изучению реализации сформированных профессиональных умений и навыков специалистов в их практичнеской деятельности. Безусловно, формирование профессиональных компетенций специалиста начинается на этапе вузовской подготовки, но реально оценка компетенций может проводиться только в условиях реальной педагогической деятельности. Только в практической деятельности молодой специалист трансформирует профессиональные компетенции в конкретные педагогические и методически значимые навыки и умения, проявляющиеся в процессе осуществления учебного процесса [1]. Именно в практической деятельности у практикующего специалиста появляется осознанная не обходимость верификации и оценки своих действий, в помощи и содействии в дальнейшем профессиональном становлении, что обусловливает не обходимость изучения вопросов, связанных с развитием и совершенствованием сформированных профессиональных компетенций.

Учитель является участником педагогического дискурса в различных его проявлениях. Дискурс как лингвистическое и лингвокультурное явление относится к языкознанию. В то же время понятие *дискурсивная компетенция* как способность осуществлять речевое взаимодействие рассматривается как принадлежность лингводидактики. Являясь частью динамической образовательной системы коммуникации, учитель пребывает в специфических дискурсивных условиях в своей профессиональной деятельности. Учителя иностранного языка, как продвинутые пользователи и профессиональные билингвы, должны иметь четкое представление о дискурсивных функциях языка и особенностях структурирования текстовых форматов в процессе использования родного и преподаваемого языков как инструмента педагогического взаимодействия [2].

Дискурсивная компетенция, способность воспринимать и успешно добиваться связности отдельных выражений в коммуникативно-значимых высказываниях, является неоднозначным понятием. Дискурсивную компетенцию часто рассматривают как компонент коммуникативной компетенции и определяют как способность личности к речевому взаимодействию, или порождению дискурса на иностранном языке, или как способность к целенаправленному структурированному, целостному и завершенному устному или письменному высказыванию, соотнесенному со средой и задачей речевого взаимодействия, целевой аудиторией, и детерминированному социокультурными или профессиональными нормами речевого поведения того или иного дискурсивного сообщества [3]. Дискурсивная компетенция представляет собой прагматический аспект коммуникативной компетенции и является способностью пользователя языком организовывать высказывание с учетом параметров и требований дискурсивной ситуации: тематической и стилевой адекватности, функционально-смысловой и логической организованности, когезии и когерентности, риторической эффективности, постулатов «кооперативной коммуникации» [4].

Конкретизация понятия дискурсивной компетенции и описание необходимых дискурсивных умений требует определения характеристик дискурса, участником которого является коммуникант. Учителя участвуют в нескольких взаимосвязанных видах педагогического институционального дискурса, включающем различные аспекты профессиональной деятельности: методический, организационно-управленческий, предметный, научный аспекты, что предполагает овладение ими различными видами компетенций: предметной, общепедагогической, профессионально-коммуникативной, управленческой, компетенцией в сфере инновационной деятельности, рефлексивной, информационно-коммуникативной.

Деятельность учителя как участника педагогического дискурса исследуется как в зарубежной, так и в отечественной лингвистике и лингводидактике. Особое внимание уделяется специфике дискурсивной деятельности учителей иностранного языка: особенностям речевого поведения учителя на уроке, когнитивным и прагматическим аспектам иноязычного дискурса в лингвистической практике преподавания, особенностям овладения механизмами порождения речевых произведений в учебном дискурсе. В некоторых исследованиях подчеркивается взаимопроникновение научного и педагогического дискурсов, предлагается интегрированное изучение этих двух видов дискурса. Деятельность учителя как участника научного дискурса занимает особое место в профессиональном развитии учителя и предполагает способность учителя самостоятельно подготовить описание опыта, провести мастер-класс, оформить статью, доклад. Совершенствование аналитических умений способствует и активизирует профессиональное саморазвитие педагога, в результате чего развиваются навыки исследовательской деятельности, которые затем интегрируются в педагогическую деятельность.

К специфическим особенностям данного вида научного дискурса можно отнести когнитивные модели структурирования информационного содержания текста, его композиционное построение, а также используемые коммуникативные стратегии и тактики. Для порождения и восприятия речевых произ-

ведений исследовательской деятельности необходимо овладеть умением интерпретировать жанровые схемы для развертывания дискурса; умением соблюдать закономерности порождения/интерпретации дискурса в зависимости от его типа (устный, письменный) и жанра (доклад, статья, аннотация и др.); умением обеспечить содержательно-смысловую связность и целостность речевого произведения; умением обеспечить внутреннюю лексико-грамматическую связность речевого произведения; умением использовать дискурсивные маркеры разных типов (детализирующие, контрастивные, маркеры смены топика, маркеры вывода и др.), позволяющие установить отношения между отрезками дискурса и многими другими. Данная компетенция требует дальнейшего развития у практикующего учителя.

Разработка конкретных приемов обучения и педагогических технологий развития дискурсивных умений учителя иностранного языка как адресанта научно-исследовательского дискурса является актуальной задачей лингводидактики, которая может быть реализована в образовательном процессе повышения квалификации учителей иностранного языка. Одной из предлагаемых программ повышения квалификации учителей иностранного языка в ИПКиПК МГЛУ является программа, направленная на развитие профессионального мастерства учителя английского языка. Целью данной образовательной программы является совершенствование профессиональных компетенций учителя английского языка, достижение которой решается выполнением задач по совершенствованию навыков иноязычной речи, используемой в различных видах профессиональной деятельности; совершенствованию умения работать с научным текстом по специальности и обсуждать научные проблемы в области обучения иностранному языку на изучаемом языке.

Выполнение поставленных задач реализуется при изучении таких тем, как «Способы рефлексивного анализа собственной профессиональной деятельности», «Использование аутентичной методической литературы в профессиональной деятельности», «Способы обобщения и представления профессионального опыта», где рассматриваются технология обобщения и представления педагогического опыта, специфика научно-методического языка, использование терминологического аппарата в устной и письменной речи, интерпретация аутентичных профессиональных статей на английском языке, стратегии написания статьи как формы обобщения и представления педагогического опыта, предложения для участия в конференции, сообщения/доклада по обмену опытом обучения иностранному языку. На итоговом занятии слушатели представляют проект профессиональной статьи, основанной на личном опыте преподавания.

Дальнейшая разработка конкретных приемов обучения и технологий формирования и развития дискурсивных умений учителя иностранного языка является актуальной задачей лингводидактики и необходимым условием развития системы многоуровневой подготовки педагогических кадров, включая и систему повышения квалификации практикующих специалистов.

Технология использования ролевой игры, технология анализа урока, технология анализа рефлексивных действий и другие технологии активно используются на завершающем этапе образовательных программ. Так, на

итоговом занятии по программе «Обучение иностранному языку в профильных классах» слушатели представляют проект реализации одного из эффективных приемов организации обучения в профильных классах при обучении различным видам речевой деятельности и аспектам языка, демонстрируя принципы дифференциации в группах с разным уровнем обученности учащихся. На итоговом занятии по программе «Практикум по иноязычному профессиональному общению (английский язык)» слушатели представляют проект профессиональной статьи, основанной на личном опыте преподавания; программа «Практикум по английскому языку» завершается собеседованием по итогам языкового теста. Со слушателями образовательной программы «Лингвометодический практикум» проводится деловая игра на иностранном языке «Цели и ценности урока», которая проводится в форме аукциона. На этапе презентации спикер каждой группы представляет план разработанного урока. Рефлексивный этап включает обсуждение представленного плана.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шамов, А. Н.* Профессиональные компетенции будущих учителей иностранного языка и технологии их измерения / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 5. – С. 2–10.

2. *Полуйкова, С. Ю.* Содержание дискурсивной компетенции будущего учителя иностранного языка как адресанта просветительского дискурса / С. Ю. Полуйкова, Т. В. Устинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://doi.orq/10.30853/filnauki.2018-10-2.41. – Дата доступа : 13.11.19.

3. *Горбунов, А. Г.* Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход / А. Г. Горбунов [Электронный ресурс]. – Режим доступа – https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/gorbunov_a._g._167_171_6_147_2014.pdf. – Дата доступа: 13.11.19.

4. Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

М. А. Белая (Минск)

ОВЛАДЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ НЕВЕРБАЛЬНЫМ ОБЩЕНИЕМ КАК КОМПОНЕНТОМ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современная методика обучения иностранным языкам предусматривает переход от знаниевой парадигмы преподавания к социокультурной, охватывающей мир изучаемого языка. Интеграция учащихся в этот мир становится возможной только в условиях соизучения языка и культуры. Это понимание нашло отражение в такой методической категории, как «социокультурная компетенция».

В настоящее время от будущих учителей иностранного языка ожидается уровень овладения иностранными языками, который позволяет компетентному специалисту применять лингвистические и культуроведческие знания

в преподавании иностранного языка [1]. Будущие специалисты неизбежно сталкиваются с необходимостью овладения сложными профессиональными у м е н и я м и и развития определенных к а ч е с т в:

- уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач;
- быть способным к социальному взаимодействию;
- владеть нормой и узусом фонетической, грамматической, лексической систем изучаемого иностранного языка;
- быть способным к ценностно-смысловой ориентации в мире;
- быть толерантным к другим культурам и религиям [2].

Коммуникативный подход к изучению иностранного языка обосновывает организацию обучения речевой коммуникации как модель общения с учетом условий, обеспечивающих успех ее протекания. В поле зрения лингводидактики оказываются факторы, сопровождающие живое речевое общение. Для достижения желаемого коммуникативного эффекта необходимо взаимодействие коммуникативных средств, в том числе и невербальных. Под *невербальными компонентами коммуникации* понимается мимика, жестикуляция, телодвижения, перемещения партнеров по коммуникации относительно друг друга в рамках ситуации общения, тактильная коммуникация, визуальное взаимодействие (зрительный контакт, направление взгляда), а также акустические аспекты речи: качество голоса, диапазон тона, высота тона, темп речи, интонация, паузы [3].

Психолого-педагогический аспект проблемы изучения невербальных средств общения в культурно-обусловленном контексте рассматривался такими исследователями, как Н. Г. Баженова, Н. И. Гетьманенко, Л. Ф. Величко, Н. Я. Миронова, В. У. Ногаева, Н. Т. Оганесян, Н. П. Сметанина, Н. И. Формановская, Э. Б. Элькин и др. Несмотря на то, что работы ученых отличаются разноплановостью, поскольку они рассматривают интересующие нас коммуникативные средства в рамках определенных концепций, исходным пунктом их рассуждений является соотношение «невербальное средство – общение». Поскольку в человеческом общении задействовано два вида сигналов (вербальный и невербальный), а общение, в свою очередь, является «сложным многоплановым процессом установления и развития контактов между людьми» [4], изучение невербальных средств коммуникации становится важной задачей. Как справедливо отмечает Н. В. Козловская, «невербальное общение способствует развитию коммуникативных возможностей человека, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам» [5]. Таким образом, включение в процесс преподавания невербальных средств коммуникации способствует преодолению культурных границ и успешной адаптации индивида в инородной среде.

В соответствии с вышеизложенным представляется необходимым выстроить систему выборки невербальных средств коммуникации. Овладение ими в процессе изучения иностранного языка станет залогом успешного взаимодействия с представителем иноязычной культуры.

Определять типологию невербальных сигналов и объема необходимых знаний о невербальной национально-специфичной составляющей общения целесообразно согласно следующим принципам: культурной направленности, функциональности, речевого этикета, принцип статуса партнеров по общению [3].

Наше общение складывается из «поведенческих стратегий» – как сознательных, так и интуитивных, однако в равной мере обладающих информативностью. Не только слово, но и каждое движение тела передает некую информацию, которая «считывается» участниками коммуникации. Целесообразность следования данному принципу при отборе невербальных средств коммуникации с целью введения последних в процесс обучения основана на так называемой *невербальной омонимии*. Это понятие подразумевает совпадение значений и способов презентации невербальных посылов в родном и изучаемом языках.

Среди выделяемых Г. Е. Крейдлин в составе невербальной семиотики разделов [6, с. 68] с точки зрения методики преподавания иностранного языка интерес представляют следующие:

- кинесика (жесты и жестовые движения);
- окулесика (визуальное поведение);
- проксемика (расположение собеседников и дистанция);
- такесика (тактильные прикосновения).

Именно взаимодействие названных структур невербального поведения создает результат «невербальной интеракции» [7]. Указанные выше средства являются наиболее точными ретрансляторами «национального характера» представителей страны изучаемого языка. Именно в жестовом, визуальном, дистанционном и тактильном невербальных кодах содержатся установленные правила регулирования поведенческих стратегий, отражающие самобытность и непохожесть изучаемой культуры. Таким образом реализуется принцип культурной сообразности.

Принцип функциональности означает, что объектом усвоения должны являться не сами по себе невербальные средства, а выполняемые ими функции. Так, например, разгибание большого пальца руки связано с функцией счета, жест рукопожатия передает информацию о ситуации приветствия или прощания и т.д. Принцип функциональности связан с прагматической направленностью общения. Не сам язык, а именно функционирование, в нашем случае, невербальных средств в реальных коммуникативных актах взято за основу. Объем этих средств должен отражать специфику функционирования данных кинем в жизненных ситуациях. Речь идет о «практической ценности» невербальных средств. Во главу угла ставится возможность «прочтения» невербального сигнала.

Речевой этикет рассматривается как «система коммуникативных стереотипов, устойчивых выражений, служащих для установления, поддержания и размыкания контакта общающихся», реализуемая «в контактном непосредственном общении, которое насыщено невербальными компонентами и средствами» [8, с. 119]. Поскольку правила речевого этикета пронизывают все

сферы общения, изучение этикетных норм страны с иной социально-культурной действительностью становится обязательным компонентом содержания обучения.

Принцип статуса партнеров по общению позволяет обратить внимание на проявление личностных черт в реализации социального статуса. По этому поводу Ю. Е. Прохоров отмечает: «…кроме реализации социально обусловленных прав и обязанностей, личность стремится выразить свой статус собственными, специфическими особенностями его невербального проявления» [9, с. 224]. Данная классификация может быть применена для выбора невербальных средств общения, повышающих степень осведомленности о социокультурном контексте в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранному языку.

Таким образом, овладение набором культурно обусловленных знаков невербального языка должно происходить в течение всего периода обучения иностранному языку как залог формирования полноправного участника межкультурной коммуникации. Невербальные средства должны быть переведены из категории альтернативы в категорию константы процесса обучения, т. к. без осознанного понимания и знания культурных различий, которые проявляются в системе невербальных средств, невозможно общение между представителями различных культур. Учет социокультурных факторов помогает устранить типичные ошибки взаимодействия и непонимание. Следование социокультурному подходу в обучении иностранному языку позволяет включить в учебный процесс невербальные средства повседневного и этикетного общения, выявить специфические особенности национального характера, использовать их в ходе овладения студентами способами невербальной речевой коммуникации.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что реализация принципов отбора невербальных средств предоставляет реальную возможность их активного применения в процессе общения. Освоение этих средств позволяет в ситуации межкультурного общения использовать все механизмы иной лингвокультуры, давая коммуникантам возможность принимать и понимать окружающую действительность, решать конкретные прагматические задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Куликова, Л. В.* Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур / Л. В. Куликова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – С. 196.

2. Образовательный стандарт Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)». – Минск, 2013.

3. *Железанова, Т. Т.* Невербальные компоненты речевого общения в естественной коммуникации и в тексте. Немецкий язык : учеб. пособие / Т. Т. Железанова. – М., 2005.

4. *Карасик, В. И.* Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М., 1992. – С. 330.

5. *Козловская, Н. В.* Психология общения : учеб. пособие / В. И. Козловская. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008.

6. *Крейдлин, Г. Е.* Невербальная семиотика и ее соотношение с вербальной : автореф. дис. … д-ра филол. наук / Г. Е. Крейдлин. – М., 2000. – С. 68.

7. *Лабунская, В. А.* Экспрессия человека : общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д : Феникс, 1999.

8. *Формановская, Н. И.* Русский и немецкий речевой этикет : сходства и различия : справочник / Н. И. Формановская, Н. Н. Третьякова. – М. : Высш. шк., 2010. – С. 119.

9. *Прохоров, Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М. : Либроком, 2009. – С. 224.

В. Г. Бричикова (Минск)

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПСИХОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Организация практикоориентированного обучения в педагогическом вузе с целью повышения качества образования, а именно уровня сформированности навыков и умений в психолого-педагогической сфере будущих учителей, требование нашего времени. Активные инновационные процессы в социально-экономической и политической жизни современного общества обусловили повышение качества образования в школе. Реализация этой задачи зависит от ряда условий, одним из которых является профессиональная деятельность учителя в целом и учителя иностранного языка в частности. Под данной деятельностью понимается система, включающая в себя личностные качества учителя, владение им общими и специальными знаниями, умение применять их на практике в процессе решения профессиональных задач практического, познавательного и исследовательского характера. Это, в свою очередь, повышает требования к профессиональной подготовке учителя, его личностным качествам и компетентностям.

Всем понятно, что развитие профессионализма – это сложный и долгий путь, по которому специалист идет на протяжении всей своей жизни. Но при возникновении критической ситуации в классе или вне школы далеко не все учителя могут быстро и адекватно отреагировать на нее. Возникает вопрос: «Чего же не хватает учителю в этот момент? Знаний, опыта?». Это объясняется многоаспектностью основ профессионализма учителя вообще и учителя иностранного языка в частности. Профессионал – это человек, который обладает, прежде всего, высокой мотивацией в своей профессии, понимает перспективы своего личностного и профессионального роста и стремление реализовывать их на протяжении всей профессиональной биографии. Учителю иностранного языка – профессионалу надо многое знать и уметь, поскольку ему

приходится реализовывать разные профессиональные роли. Это роль посредника между разными культурами, режиссера-постановщика, воплощающего в реальность авторские сценарии учебных пособий, воспитателя, психолога и др. Уровень выполнения этих ролей зависит, в первую очередь, от личностных качеств учителя, а также от уровня владения им профессионально-методическими умениями.

Следует отметить, что в настоящее время в методике обучения иностранным языкам наблюдается все более последовательный перенос акцента с исключительно лингвистического аспекта языка на психологический, который рассматривает язык как систему и социальное явление. Состоявшаяся парадигмальная трансформация в сторону коммуникативно-прагматических идей породила интерес к коммуникативной модели обучения иностранным языкам, предполагающей усвоение учащимися иностранного языка непосредственно в его функции как средства общения и фактически в условиях взаимодействия лингвистического, психологического и социального аспектов языка [1].

В связи с вышесказанным, наряду с профессионально значимыми навыками и умениями в информационно-коммуникативной сфере, социально-трудовой области, сфере личностного самосовершенствования, области коммуникативной деятельности, управления и обучения иностранному языку не менее важными являются навыки и умения в психолого-педагогической сфере. Для успешного взаимодействия субъектов обучения учитель должен уметь:

– осуществлять психолого-педагогическую оценку личности ученика, в том числе особенностей и познавательной мотивации, творческих, когнитивных языковых способностей;

– организовывать общение на уроке и во внеурочное время;

– вовлекать в это общение всех учащихся;

– создавать благоприятный климат, который будет способствовать раскрытию индивидуальных возможностей каждого ученика;

– стимулировать процесс овладения учащимися запланированным содержанием обучения;

– широко использовать знания в области психологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков в практике организации познавательных процессов личности учащегося с учетом ее индивидуальных особенностей и интересов;

– использовать исследовательскую, проектную и коммуникативную деятельность для объединения учащихся в коллектив;

– понимать психологию коллектива учащихся конкретной возрастной группы.

Коммуникативно ориентированный подход к обучению иностранному языку требует, чтобы учитель и ученик всегда являлись речевыми партнерами. Речевое и неречевое поведение учителя как партнера по общению, организатора и мотиватора данного общения во многом определяет успех всего процесса обучения.

Необходимо, чтобы учитель умел создавать благоприятную образовательную среду во время учебного процесса. Это поможет включать учащихся в общение, осуществляемое на изучаемом языке, а также развивать их способность самостоятельно реализовывать не только свою учебно-познавательную деятельность, но и общение на межкультурном уровне. Только в условиях совместной творческой деятельности учителя и учащихся между ними складываются партнерские отношения. Эти отношения проявляются во взаимосвязи и взаимовлиянии учителя и учащихся, в согласовании их речевых и неречевых поступков. В такой взаимной деятельности орудием учителя становятся просьбы, советы, похвала, одобрение или доброжелательное порицание.

Необходимо отметить, что одним из наиболее эффективных средств психологической поддержки является содержательная оценка. Именно положительная оценка помогает учащимся преодолевать трудности, которые неизбежно возникают в связи с неуверенностью в себе многих из них, что приводит к неадекватной оценке своих личностных качеств. Следует отметить, что убежденность учителя в способностях своих учеников является положительным и таким важным условием эффективного обучения. Например, в ответ на неуверенное высказывание «Я не умею рассказывать», «У меня не получится», учитель может сказать: «Может быть, ты умеешь, просто еще не знаешь об этом», «Попробуй. Научиться никогда не поздно», «Что-то мне подсказывает, что ты справишься». Функция учителя – ориентировать учащегося на правильность его деятельности. Высказывания: «Интересная идея!», «Я и не подозревала о твоем таланте» и другие мотивируют учащихся пробовать, говорить, творить [2].

Восприятие задания как формальной инструкции или приглашения к совместной деятельности зависит только от учителя. Отсюда вытекает следующая задача преподавателя – моделировать естественные ситуации общения, в которых учащимся хотелось бы выражать свое мнение. С этой целью учителю целесообразно принимать спонтанные идеи самих учащихся, давать им возможность самим развивать ситуацию, учитывать их пожелания. Как результат, меняется функциональная нагрузка учителя. Он должен акцентировать внимание учеников не на выполнении упражнений («Прочти», «Прослушай», «Повтори» и т.д.), а на содержательном аспекте деятельности, раскрывать цель и мотив каждого задания (что нужно сделать и для чего). В этом случае основной формой деятельности является не слушание, говорение или чтение, а совместная увлеченность коммуникативно-познавательно-предметной деятельностью. Необходимо живое общение учителя с учащимися. Ведущим девизом такой деятельности должны стать слова: «Работаем вместе!» [1]. Полагаем, что в связи с этим огромное значение при организации мотивированного взаимодействия на уроке будет иметь эффект резонанса – совпадение эмоционального настроя группы и учителя. Умение учителя импровизировать может оказаться как нельзя кстати. Его мастерство проявляется в умении импровизировать, умении в любой момент, на любом этапе урока отойти от учебника, программы и перестроить урок в соответствии с потребностями и настроением группы.

На уроке учитель может выступить в качестве речевого партнера, помощника, консультанта, а в случае необходимости и арбитра. Благодаря таким благоприятным межличностным отношениям ученик не испытывает страха перед совершением языковой ошибки, не опасается быть непонятым, чувствует себя раскованно и свободно. Мотивация поведения учителя и учащихся напрямую зависит от их доброжелательных взаимоотношений.

Таким образом, поведение учителя иностранного языка предполагает не только знание технологий и приемов создания на уроке мотивированного общения, но и умение их использовать в соответствии с особенностями и потребностями той или иной группы. Само собой разумеется, что теоретические курсы занимают важное место в обучении будущих учителей, они посвящены актуальным теоретическим вопросам обучения иностранным языкам. Однако проведение «мастер-классов» на сегодняшний день приобретает очень важное значение, так как в наглядной форме демонстрируются этапы работы, особенности составления опор, предъявление ситуации, формулирование задания и т.д.

Мы полагаем, что профессиональное развитие студентов осуществляется опосредованно через организацию самого учебного процесса, через собственный пример преподавателя, то, как он организует и проводит практические занятия, ведет себя на паре и взаимодействует со студентами. Таким образом, начиная с первого дня обучения в учреждений высшего образования, происходит профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка. Учет становления их профессионализма относительно всех аспектов профессиональной компетентности обеспечивает воспитание учителей, соответствующих по своим качествам, навыкам и умениям современным тенденциям в образовании и обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальскова, Н. Д.* Путь в профессию учителя иностранных языков. учеб.-метод. пособие / Н. Д. Гальскова, Д. К. Бартош. – М. : МГПУ, 2014. – С. 230.

2. *Бартош, Д. К.* Принципы организации практикоориентированного учебного процесса при профессиональной подготовке учителей иностранного языка / Д. К. Бартош, М. В. Харламова // Междунар. науч. шк. психологии и педагогики. – 2014. – № 4. – С. 37–43.

Т. Л. Валуйская (Минск)

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Проблема становления самоэффективности в студенческом возрасте приобретает особую актуальность, так как она тесно связана с жизненными планами, профессиональным и личностным развитием будущего специалиста. По нашему мнению, самоэффективность представляет собой способность

сохранять веру в собственные силы и возможности даже тогда, когда другие люди в тебя не верят. Самоэффективность можно считать также оптимальным способом организации личностных ресурсов. В данной работе эта проблема рассматривается в контексте изучения иностранного языка на профессиональном уровне.

Понятие самоэффективности введено в науку и психологическую практику выдающимся канадским и американским психологом украинского происхождения А. Бандурой. Этот исследователь определяет самоэффективность как «убеждения человека относительно способности управлять событиями, воздействующими на его жизнь» [1, с. 116]. Р. Л. Кричевский сосредоточил внимание на определении идеи контроля за событиями через мобилизацию потенциальных возможностей личности. По его мнению, самоэффективность представляет собой «...убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь» [2].

Начиная с 1990-х годов, исследования самоэффективности приобрели большую популярность. К этой проблеме обращаются авторы из разных стран мира при изучении психологических основ академической и профессиональной успешности, мастерства, одаренности, Я-концепции, саморазвития, мотивации и саморегуляции личности и многих других важных проблем.

Самоэффективность функционирует как многоуровневый и многогранный набор убеждений, каждое из которых отличается по уровню, силе и распространенности.

В самом общем виде самоэффективность содержит два основных компонента: компетентность, необходимую для достижения успеха, и самооценку компетентности [3]. В сфере образования самоэффективность играет наиважнейшую роль. Именно представление о собственной компетентности, а не сами по себе умения, личностные качества и способности, выступает необходимым мотивационным условием, которое детерминирует поведение человека и определяет степень его настойчивости при освоении и выполнении конкретных профессиональных действий.

Люди с высокой самоэффективностью решают поставленные перед ними задачи, достигают успехов в освоении любой деятельности и быстрее оправляются после неудач.

М. И. Гайдар утверждает, что самоэффективность специалиста как бы «вырастает» из самоэффективности студента [4]. Поэтому ее развитие яв-ляется одной из актуальных задач высшего образования. В образовательном контексте считается, что воспринимаемая студентами самоэффективность влияет на выбор задач, уровень выполнения заданий, количество усилий и степень настойчивости в учебной деятельности [5]. Академическая самоэффективность организована иерархически, поэтому студенты постепенно развивают дифференцированное восприятие в отношении своих способностей и навыков как в широких, так и в конкретных академических областях [6].

Несмотря на популярность темы самоэффективности среди современных исследователей, имеется крайне мало работ, посвященных непосредственно проблеме развития самоэффективности в контексте изучения иностранного языка.

В данной работе осуществлена попытка ответить на вопрос, какие способы и приемы выбирают студенты лингвистического университета, чтобы повысить самоэффективность при изучении иностранного языка в рамках учебно-профессиональной деятельности.

В исследовании применен «Тест определения уровня самоэф-фективности» Маддукса и Шеера (модификация Л. Бояринцевой, Р. Кричевского), а также анализ мини-сочинений студентов лингвистических специальностей, изучающих иностранный язык на профессиональном уровне. Студентам 2 курса в количестве 50 человек с уровнем владения иностранным языком выше среднего было предложено написать мини-сочинения, в которых необходимо было ответить на два вопроса: 1) «Как Вы поддерживаете собственную уверенность в себе и в своих возможностях при изучении иностранного языка в случае, если Вам при этом не на кого опереться?» и 2) Если у Вас есть интересная идея, но никто ее не поддерживает, то как Вы поступите?».

Все студенты (100 % опрошенных) написали, что уделяют время самостоятельной работе над языком, которая включает просмотры фильмов, прослушивание музыки (песен) и чтение книг на иностранном языке. Студенты убеждены, что эти приемы повышают их веру в собственные возможности (т. е. самоэффективность в сфере предметной деятельности). 92 % студентов указали, что общаются с носителями языка. Около 60 % респондентов для повышения самоэффективности надеются на себя и свои силы, а также прибегают к позитивному мышлению, убеждая себя, что «все к лучшему». Менее популярными способами можно назвать варианты «отстаиваю свою точку зрения, ищу аргументы» – 34 %, «ищу поддержку со стороны» – 30 %, «довожу все до конца» – 30 %. Наименее распространенными способами повышения самоэффективности при изучении иностранного языка являются такие подходы, как «беру пример с других людей» – 24 %, «совершенствую навыки» – 24 %, «иду на компромисс» – 20 %, «оставляю идеи на потом» – 20 %, «выясняю причины неудач» – 16 %, «опираюсь на прошлый опыт» – 16 %. Следует отметить, что именно менее популярные способы и приемы указали студенты с высокой самоэффективностью в сфере предметной деятельности.

Таким образом, существуют универсальные приемы повышения самоэффективности при изучения иностранного языка, которые студенты применяют независимо от исходного уровня своей самоэффективности: это самостоятельная работа, просмотр видео, прослушивание песен и чтение книг на изучаемом языке, а также онлайн-общение с носителями языка. Те студенты, у которых при помощи теста была выявлена высокая самоэффективность в сфере предметной деятельности (учебно-профессиональной), демонстрируют более широкий арсенал приемов повышения уверенности в собственных возможностях, опираются на прошлый опыт и анализируют причины своих неудач.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бандура, А.* Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – С. 320.

2. *Кричевский, Р. Л.* Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р. Л. Кричевский // Акмеология. – 2001. – № 1. – С. 47–52.

3. *Байбанова, Ф. А.* Динамические особенности личностной самоэффективности будущего педагога / Ф. А. Байбанова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11. – Ч. 12. – С. 2719–2723.

4. *Гайдар, М. И.* Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / М. И. Гайдар. – Курск, 2008. – С. 26.

5. *Panadero, E.* Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy : Four meta-analyses / E. Panadero, A. Jonsson, J. Botella // Educational Research Review, 2017. – Vol. 22. – P. 74–98.

6. *Lent, R. W.* Social cognitive career theory / R. W. Lent, S. D. Brown, G. Hackett // Career Choice and Development. – Jossey-Bass, San Francisco, 2002. – P. 255–311.

Л. П. Гимпель (Минск)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ С ПОЗИЦИЙ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА

В контексте современных представлений все более актуальной становится проблема подготовки специалистов, обладающих вариативностью, широтой и рефлексивностью мышления, обобщенными представлениями об окружающем мире, способных «выйти» за пределы имеющихся знаний и умений. Решение такого рода проблем ведется с позиций метапредметного подхода. Согласно международной образовательной практике именно метапредметные показатели являются индикаторами качества образования, в том числе и относительно подготовки будущих учителей.

В слове *метапредметность* приставка «мета» означает: общность, соучастие; общение, совместное действие; промежуточность, положение между чем-либо; следование за чем-либо в пространстве и во времени; изменение, перемену [3]. «Мета» («за», «через», «над») – всеобщее, интегрирующее: метапредмет, метадеятельность, метазнание, метаумение (метаспособ), трактуемые как универсальные знания и способы мыследеятельности [1].

М е т а п р е д м е т н о с т ь предполагает и синтез предметного и допредметного аспектов в образовании, и выявление, установление и осмысление внутренней связи между знаниями (фактами, законами) разных наук (учебных предметов). Метапредметность – самоценная образовательная сущность, которая необходима в любой образовательной системе и в любом типе обучения, ориентированном на фундаментальность и человекосообразность [2].

Метапредметность присутствует в образовании в таких функциях, как принцип интеграции содержания образования; основание предметной дифференциации содержания образования (допредметная предпосылка учебных предметов); способ построения фундаментального ядра содержания образования; основа организации метапредметной деятельности обучающихся; основа для проектирования метапредметных образовательных результатов, построения системы их диагностики и оценки [7].

Метапредметное содержание образования – одно из центральных педагогических понятий, не менее, а даже более важное, чем «предметное содержание образования». На этапе разработки образовательных стандартов метапредметность несет в себе допредметную инструментальную функцию как фундаментальное ядро содержания образования, из которого создаются учебные предметы. В учебном процессе метапредметность воплощается в деятельности обучающегося как особое содержание образования [4; 7].

Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как средство формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирование целостной картины мира в сознании обучающегося. Принцип метапредметности состоит в том, что обучающиеся овладевают общими приемами, техниками, схемами, образцами мыслительной деятельности, которые лежат над учебными предметами, поверх их, но при этом воспроизводятся при работе с любым предметным материалом, например, различные техники, графические модели знания, приемы сворачивания информации (конспект, таблица, схема); у ученика формируется подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, выраженном в знаках, символах, числах, фигурах, веществах, телах, художественных образах и т.д.

М е т а п р е д м е т н ы й п о д х о д обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития обучающегося, преемственность всех ступеней образовательного процесса; он лежит в основе организации и регуляции любой деятельности ученика независимо от ее специально-предметного содержания [2].

Метапредметный подход означает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности [5].

Метапредметный подход, реализуемый в процессе вузовской подготовки будущего учителя, ориентирует на развитие у студентов не только всех видов компетенций, но и педагогического мышления, рефлексивных умений, целеполагания и готовности к созиданию личности ученика. Важнейшей особенностью метапредметного подхода в системе высшего педагогического образования является то, что он обязательно включает работу с деятельностью студента, передачу ему не просто знаний, а деятельностных способов работы со знаниями. Метапредметный подход предполагает высокий уровень знаний по преподаваемому предмету, что, собственно, и позволяет «деятельностно перестраивать» учебный материал и заново интерпретировать его с точки зрения деятельностных единиц содержания, а также новаторство в разработке

наиболее продуктивных методических приемов. Формирование у студентов этих и других универсальных учебно-профессиональных действий стимулируют их самообразование, личностный и профессиональный рост.

Сущностными категориями метапредметного подхода выступают: *метапредмет, метазнание, метаумение* (*метаспособ*), *метадеятельность*.

М е т а п р е д м е т – это предмет, отличный от традиционных учебных предметов. Он соединяет в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности [6].

Метапредмет – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов; это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала на уровне метазнаний, метаспособов, метадеятельности; это принцип рефлексивного отношения к базисным понятиям: «знание», «знак», «проблема», «задача». Мыследеятельностная педагогика, созданная Ю. В. Громыко, направлена на развитие теоретического мышления и универсальных способов деятельности. Идея состоит в том, что обучающиеся исследуют принципы построения своего мышления в процессе порождения новых знаний, самоопределения в проблемной ситуации с помощью особых курсов – метапредметов, которые надстраиваются над преподаванием традиционных учебных предметов. Освоение метаспособов деятельности как процесса мыследеятельности, основное назначение которых состоит в формировании надпредметных компетентностей, происходит при использовании в учебном процессе технологий развивающего обучения, критического мышления; ТРИЗ (АРИЗ), эвристического обучения и др. [1].

М е т а з н а н и е – это знание о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знание о получении знаний, т.е. приемах и методах познания и о возможностях работы с ним. Понятие *метазнание* 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» [7]. Примеры метазнаний: диаграмма знаний (отражает все элементы знаний, находящихся в организации, и отношения между ними); карта знаний (отражает распределение элементов знаний между различными объектами организации); базы знаний, представления об их устройстве [3].

М е т а у м е н и я – присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные познавательные умения и навыки. В настоящее время формирование метаумений становится главной задачей любого обучения. К метаумениям исследователи относят [1; 4; 5]:

теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.);

умения переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, оценка, аргументация, умение сворачивать информацию);

критическое мышление (отличие факта от мнения, соответствие заявления факту, достоверность источника, двусмысленность утверждения, предвзятость, логические несоответствия и т.п.);

творческое (дивергентное) мышление (перенос, генерирование идей, видение новой функции объекта, обнаружение проблемы в стандартной ситуации, видение целостной структуры объекта, альтернативность и вариативность решений, комбинирование известных способов деятельности с новыми);

регулятивные умения (формулировка вопросов, гипотез, определение целей, планирование, контроль, рефлексия, коррекция деятельности);

рефлексивные умения (рефлексия содержания, процесса, результата, эмоционально-нравственная рефлексия и т.п.).

М е т а с п о с о б ы – методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения задач, строит нестереотипные планы и программы, позволяющие отыскать содержательные способы решения задач [3].

М е т а д е я т е л ь н о с т ь – универсальная деятельность, которая является «надпредметной». Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности человека определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, т.е. уровнем развития личности [6].

Механизмом развития метадеятельности у будущих учителей является система творческих заданий, проектов. При их подготовке у студентов формируются понятия, факты, идеи, законы, правила, общие для всех наук, получают дальнейшее развитие способы, действия, операции, которые они приобрели ранее в процессе учебных занятий, появляется привычка мыслить и действовать в соответствии с принципами метапредметности, то есть происходит интеграция знаний, приобретается опыт творческой деятельности.

М е т а п р е д м е т н ы й р е з у л ь т а т «соучаствует» в освоении учебных предметов; соединяет в некую общность учебные предметы; означает совокупное действие учебных предметов; возникает между предметами; появляется вслед за освоением учебных предметов; возникает для того, чтобы освоить учебные предметы, «обслуживает» учебные предметы; изменяет, углубляет, расширяет понимание учебных предметов [1]. К метапредметным результатам относят универсальные способы деятельности, формируемые в учебной деятельности и одновременно применяемые в реальных жизненных ситуациях: умение организовывать свою жизнедеятельность (определить ее цели и задачи, выбрать оптимальные пути и средства их достижения, оценить полученный результат); умение самостоятельно 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 [2].

Метапредметным результатом подготовки будущего учителя в дополнение к представленным выше выступает умение организовывать не только собственную жизнедеятельность, но и жизнедеятельность своих воспитанников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Громыко, Ю. В.* Как сценировать учебное «метапредметное» занятие? / Ю. В. Громыко. – М. : Ин-т опережающих исследований, 2010. – 43 с.

2. *Еремина, Е. И.* Подготовка учителей естественнонаучного цикла в системе повышения квалификации к реализации метапредметного подхода в образовании / Е. И. Еремина, Т. К. Щербакова. – Ставрополь : Вестн. Ставропольск. гос. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 11–19.

3. *Колесина, К. Ю.* Метапроектное обучение : теория и технологии реализации в учебном процессе / К. Ю. Колесина. – Ростов н/Д : Изд-во «Старые русские», 2008. – С. 250.

4. *Краевский, В. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.

5. *Прокопенко, Т. Л.* О реализации метапредметного подхода к обучению в начальной школе [Электронный ресурс] / М. Л. Прокопенко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – № 11. – Режим доступа : http://eidos.ru/journal/2011/1130-08.htm. – Дата доступа : 24.05.2018.

6. *Фоменко, И. А.* Создание системы формирования нового содержания образования на основе принципов метапредметности [Электронный ресурс] / И. А. Фоменко. – Режим доступа : http://www.fomenko.edusite.ru/p35aa1.html/. – Дата доступа: 04.10.2019.

7. *Хуторской, А. В.* Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/ index.htm. – Дата доступа : 24.09.2019.

В. А. Капранова (Минск)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА К КУЛЬТУРНЫМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТРАДИЦИЯМ КИТАЯ

Создание в МГЛУ факультета китайского языка и культуры поставило перед кафедрой педагогики ряд вопросов: Какое место занимает общеуниверситетская кафедра в развитии интереса студентов к Китаю, его культурным и образовательным ценностям? Каковы приоритеты в преподавании педагогических дисциплин и пути их реализации с учетом специфики лингвистического УВО? Каковы возможности влияния педагогических дисциплин на процесс подготовки будущих преподавателей китайского языка?

Общеизвестно, что основной функциональной задачей кафедры как структурного подразделения учреждения высшего образования является организация образовательного процесса, обеспечение его квалифицированными преподавателями соответствующего профиля и необходимым учебно-методическим оснащением.

На кафедре педагогики студентам педагогических специальностей читаются профессионально ориентированные педагогические дисциплины («История педагогики», «Педагогика», «Современные технологии воспитания»), спецкурсы («Сравнительная педагогика», «Народная педагогика белорусов», «Культура мира и педагогика» и др.).

В таблице представлены приоритеты в преподавании педагогических дисциплин и пути их реализации с учетом специфики УВО.

Приоритеты преподавания	Пути реализации
• Изучение педагогических дискиплин в широком культурном и образовательном контексте; • расширение информационного «поля» педагогики; • привлечение данных смежных наук; • практикоориентированный характер преподавания; • междисциплинарный характер преподавания; • акцент на проблемном изложении учебного материала; • усиление исследовательской составляющей.	• усиление страноведческой направленности педагогических дисциплин и спецкурсов. • обогащение содержания учебных дисциплин современной информацией (фактами, статистическими данными) о социально-экономическом и культурном развитии изучаемых стран. • привитие интереса студентов к изучению Китая как древней цивилизации, ее педагогического наследия, культурных и образовательных традиций. • актуализация изучения образовательных реалий КНР и РБ, проблем образования и подходов к их решению. • развитие у студентов исследовательских умений (сравнительного анализа, обобщения), критического мышления, позволяющего видеть общие и специфические черты, культурный плюрализм, формулировать выводы, основанные на изучении международного опыта.

На первом курсе студенты педагогических специальностей изучают дисциплину «История педагогики», которая позволяет лучше понять характер взаимоотношений школы и общества на различных этапах общественного развития, дает представление о педагогических теориях и их воплощении в практике обучения и воспитания. В ходе изучения тем «Зарождение воспитания, школы и педагогической мысли в первобытном и рабовладельческом обществах», «Педагогическая мысль в государствах Востока» большое внимание уделяется конфуцианству, которое кардинально повлияло на развитие педагогической мысли в Китае, на систему образования, на процесс и содержание обучения, на взаимоотношения ученик-учитель, на становление китайского национального характера. Поскольку конфуцианство представляло собой этическое учение, то практически все его представители, начиная с самого Конфуция, были не только философами и политическими деятелями, но и вели активную педагогическую деятельность. Именно влиянием конфуцианства обусловлено отсутствие тенденции к индивидуализации воспитательного процесса. Испокон веков личность в Китае типизировалась, а не индивидуализировалась, поэтому педагогический процесс был обращен к абстрактной человеческой модели. Конфуцианская философия говорит о том, что успех – результат не таланта, а тяжелой кропотливой работы, и нужно быть

скромным в оценке своих достижений. Если маркетинговое мышление англоговорящих стран призывает говорить о своих достоинствах, то китайские представители и госструктуры говорят о том, чего им еще предстоит достичь, независимо от того, какие успехи у них уже есть. Такая самокритика способствует постоянному улучшению.

Базовая дисциплина «Педагогика», которая читается на 2-м курсе в течение учебного года, охватывает дидактику, теорию воспитания, систему управления школой. Она открывает большие возможности для включения страноведческого материала, в частности, в такие темы, как «Воспитание и развитие личности в мировой педагогике», «Современные тенденции в развитии образования», «Организация процесса воспитания в современной школе», «Содержание воспитания» и др. Приведем пример. В настоящее время в Республике Беларусь рассматривается вопрос о введении должности руководителя по военно-патриотическому воспитанию в учреждениях общего среднего образования, который будет вести допризывную и медподготовку у юношей, готовить их к спартакиаде «Защитник Отечества». Тенденция усиления внимания к патриотическому воспитанию характерна не только для нашей страны. Если мы обратимся к китайскому опыту, то увидим повышенное внимание к патриотическому воспитанию молодежи. За последние годы в КНР была создана, обновлена нормативная и правовая база патриотического воспитания. Осенью 2017 года в стране вступил в силу новый Закон о патриотическом воспитании, предусматривающий комплекс мер по воспитанию у молодежи патриотических ценностей. С 1 мая 2018 года в КНР вступил в силу Закон о защите чести и достоинства павших героев. Отныне в стране запрещено «отрицать подвиги и саму личность героев», осквернять их память, представлять информацию об их подвигах в искаженном виде. Виновных ждет административная или уголовная ответственность в зависимости от тяжести совершенного преступления. В настоящее время готовится новый Закон об оборонном воспитании и осуществляется разработка положения, регулирующего практику оборонного воспитания в учебных заведениях. Планируется проведение образовательных кампаний, включающих лекции, конкурсы, обучающие мероприятия, чтобы молодежь больше узнала о национальной обороне.

В рамках изучения дисциплины «Педагогика и психология высшего образования», спецкурса «Сравнительная педагогика» студенты изучают тенденции развития высшей школы в развитых странах. Очень важно, чтобы в процессе преподавания данных дисциплин органично использовался современный материал. В частности, сравнение тенденций развития высшей школы в разных странах мира, особенностей организации образовательного процесса, системы контроля и оценки знаний и др.

С каждым годом все заметнее становится «китайская тема» в курсовых и дипломных работах студентов. Кафедра педагогики, как любая университетская кафедра, ежегодно обновляет тематику курсовых и дипломных работ. Студентам предлагаются для выполнения курсовые и дипломные проекты по широкому спектру тем дидактики, теории и практики воспитания детей и учащейся молодежи, управления средней и высшей школы. Темы курсовых

работ достаточно разнообразны: «Влияние педагогических идей Конфуция на систему образования КНР», «Организация обучения иностранных студентов в высших учебных заведениях Китая», «Студенческое самоуправление в высших учебных заведениях Китая», «Зарубежный опыт преодоления академической недобросовестности студентов (на примере США и Китая)», «Особенности организации физического воспитания в учреждениях среднего образования КНР» и др. Та же широта проблем характерна и для тематики дипломных работ. Здесь можно увидеть такие актуальные и значимые темы, как «Подготовка педагогических кадров в высших учебных заведениях КНР», «Организация самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях КНР», «Развитие высшей школы Китая в условиях интернационализации образования» и др.

В последнее время актуализировался интерес студентов к темам, основанным на изучении и сравнительно-сопоставительном анализе отдельных звеньев национальных систем образования, подходов к решению актуальных проблем образования в Республике Беларусь и КНР.

Ежегодно весной в университете проходит конференция «Дни науки МГЛУ». Анализ программы конференции, прошедшей 18–19 апреля 2019 г., а также опубликованных докладов студентов свидетельствует о том, что с каждым годов все больший интерес среди студентов вуза и не только факультета китайского языка и культуры помимо лингвистической проблематики вызывают политика и международные отношения, экономическая и образовательная проблематика, непосредственно связанная с КНР. Так, в секции «Педагогика» прозвучали доклады: «Обучение иностранных студентов в китайских университетах», «Педагогические идеи Конфуция», «Воспитание патриотизма у школьников на примере КНР».

Подводя итог вышеизложенного, отметим, что кафедра педагогики стремится внести свой вклад в подготовку специалистов в области китайского языка и культуры. Перед сотрудниками кафедры стоит множество задач, решение которых требует поиска новых идей и подходов, форм реализации.

В идеале мы должны получить специалиста, не только владеющего китайским языком и методикой его преподавания, но и знающего историю и культуру Китая, особенности китайского менталитета, свободно ориентирующего в современных социокультурных процессах, готового к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в учреждениях образования.

С. А. Ковчур (Минск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРИМЕНЕНИЮ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В условиях глобальной информатизации всех сфер общественного развития перед системой высшего педагогического образования стоит важная задача подготовки учителя иностранного языка, адаптированного

к новым реалиям образовательного процесса – технологиям дистанционного обучения и взаимодействия, виртуальной образовательной среде, готового воспитывать и обучать новое подрастающее «цифровое» поколение, социализация которого будет осуществляться в еще более технологично развитых общественных условиях. При решении этих задач важно не только формировать устойчивые знания будущих педагогов в области современных образовательных технологий, но и развивать их профессиональные умения и навыки.

Одним из ведущих направлений в подготовке будущего учителя становится формирование информационно-коммуникативных компетенций, которые позволят успешно проектировать профессиональную деятельность в условиях информатизации и виртуализации образовательной среды; оптимального конструирования реальной и виртуальной образовательной среды, их сближения и интеграции; связанных с разработкой интерактивного учебного контента, использованием оптимальных приемов сетевого взаимодействия, внедрением в собственную деятельность интенсивных технологий обучения.

Представляется целесообразным описать опыт формирования данных компетенций в процессе семинарских занятий в рамках учебного курса «Педагогика» на примере включения студентов – будущих учителей иностранного языка в реализацию технологии смешанного обучения. Выбор именно данной технологии был обусловлен тем, что она позволяет сочетать в себе чередование традиционного аудиторного и дистанционного обучения на основе информационно-коммуникативных ресурсов и в настоящее время востребована в образовательной практике.

В организации учебного процесса мы опирались на основные компоненты готовности к применению технологий дистанционного обучения: *мотивационный* (мотивы, смыслы, цели, желания), *когнитивный* (знания, позволяющие эффективно использовать технологии), *технологический* (практические умения, необходимые для осуществления деятельности) [1].

Решение поставленных задач было условно разделено на 3 этапа: этап ознакомления студентов с моделями смешанного обучения (реализация мотивационного и когнитивного компонента); этап включения в реализацию некоторых моделей (реализация технологического компонента); рефлексивный этап (формулирование компетенций, необходимых для реализации технологий смешанного обучения). Фактором, который значительно облегчал работу на первом этапе, явилось владение студентами иностранными языками, что позволило обратиться к значительному контенту аутентичных зарубежных источников, размещенных в Интернете.

Когнитивный компонент готовности включал изучение, анализ, обсуждение на семинарском занятии особенностей различных моделей смешанного обучения, в том числе с использованием аутентичных видеоматериалов зарубежного опыта на английском языке. Предметом обсуждения стали такие модели, как «перевернутый класс» (Flipped Classroom), «смена рабочих зон» (Station-Rotation), «автономная группа (Lab-Rotation), «индивидуальная траектория» (Individual-Rotation) [2]; мобильное обучение (M-learning), BYOD

(Bring Your Own Device), перевернутое обучение (Flipped learning) [3]; Face-to Face (лицом к лицу), Rotation (поворот, ротация), Flex (гибкость), Online Lab (онлайн-лаборатория), Selfblend (самостоятельное обучение), Online Priver (онлайн-встречи) [4]. Также все модели делились на ротационные (Station-Rotation Model; Lab-Rotation; Flipped Classroom; Individual-Rotation) и неротационные (гибкая модель – The Flex; Модель «меню» – A La Carte Model; обогащенная виртуальная модель – The Enriched Virtual Model) [5].

Реализация мотивационного компонента предполагала определение причин, целей и смыслов, которые позволяли сформулировать преимущества моделей смешанного обучения. Результатом дискуссии со студентами стал вывод, что все перечисленные модели объединяют такие характеристики, как интерактивность педагогического взаимодействия, персонализация обучения, высокая учебно-познавательная самостоятельность и активность обучаемых, сокращение временных затрат.

Технологический компонент реализовывался в процессе непосредственного включения студентов в работу на основе принципов смешанного обучения.

Наиболее адаптированными к традиционной организации учебного процесса по педагогическим дисциплинам оказались модель перевернутого обучения (Flipped Classroom) и модель «смены рабочих зон» (Station-Rotation). Модель «смены рабочих зон» (Station-Rotation) применялась на семинарских занятиях и включала групповую работу в зонах работы с преподавателем; самостоятельного группового обсуждения учебного задания по изучаемой теме; индивидуальной работы каждого члена группы с образовательными ресурсами, размещенными преподавателем на сервисах Google. Особенностями модели перевернутого обучения являлись перестановка местами учебной и внеучебной работы, индивидуальный темп и ритм восприятия и усвоения студентами учебного материала с учетом особенностей познавательных процессов, интерактивность педагогического взаимодействия непосредственно на занятии.

Следует отметить, что традиционное построение учебного процесса не всегда позволяет реализовать в полной мере классическую модель перевернутого обучения, поэтому допускаются некоторые варианты ее применения. В частности, Н. В. Тихонова по полноте реализации всех идей перевернутого обучения выделяет: классический вариант (использование на внеаудиторном этапе готовых видео-, аудио- и графических материалов, разработанных преподавателем, и на аудиторном – организация обсуждения сложных вопросов); условно продвинутый (на внеаудиторном этапе – самостоятельный поиск студентами необходимой учебной информации по теме, которую они будут представлять в аудитории для дебатов или круглого стола и ее размещение на совместной электронной платформе; презентация подготовленных тезисов, обсуждение прочитанного материала на аудиторном этапе); системный или комбинированный – комбинирование первых двух моделей [6].

С учетом особенностей учебной программы курса «Педагогика», а также такого критерия, как объем учебного материала, который переносится на внеаудиторное изучение, модель перевернутого обучения применялась нами

в нескольких вариантах: полная ротация (самостоятельное ознакомление студентов *со всем теоретическим материалом* по теме, разработанным преподавателем и размещенным в сети), частичная ротация (для самостоятельного изучения на этапе доаудиторной работы выносилась только *часть теоретического материала*) и фрагментарная ротация (вынесение за пределы аудиторной работы для самостоятельного изучения только отдельных вопросов учебного курса). Данные варианты показывают соотношение долей традиционного и дистанционного обучения.

На рефлексивном этапе предметом обсуждения со студентами стали компетенции, которыми должен обладать педагог для успешной реализации моделей смешанного обучения: распределения объема учебной работы между этапами офлайн и онлайн, обеспечения рационального баланса учебного материала для аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности; владения технологиями интерактивной организации офлайн-этапа, оптимального управления временными ресурсами; решения задач адаптации содержания курса к новым условиям изучения, оптимального конструирования учебного процесса (самостоятельного создания учебного контента, пользования конструкторами интерактивных упражнений, применения сервисов групповой работы и др.); учета результатов мониторинга индивидуальных достижений и трудностей студентов при реализации офлайн этапа в целях моделирования этапа онлайн, своевременного корректирования процесса обучения.

Таким образом, применение моделей смешанного обучения в преподавании педагогических дисциплин для студентов языкового вуза позволяет подготовить обучающихся к будущей профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды, мотивировать к применению различных моделей технологии, научить выстраивать собственную стратегию учебного процесса, а также расширить учебный контент при сохранении установленного учебной программой количества учебных часов, активизировать самостоятельную познавательную деятельность студентов на основе мониторинга индивидуальных достижений, интенсифицировать процесс педагогического взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Грабко, Е. Ю.* Мотивация преподавателей вузов к организации дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Е. Ю. Грабко, Т. А. Лавина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2 – Режим доступа : https://science-education.ru/ru/article/view?id=12328. – Дата доступа : 01.11.2019.

2. *Брыскина, О. Ф.* Смешанное обучение как тренд современной системы образования : обзор образовательной модели / О. Ф. Брыскина, Е. А. Пономарева // Научное отражение. – 2017. – № 5–6 (9–10). – С. 36–37.

3. *Галустян, О. В.* Смешанное обучение и его виды в образовательном процессе высшей школы / О. В. Галустян // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2017. – № 3 (117). – С. 63–67.

4. *Кравцов, В. В.* Смешанное обучение как ответ на вызовы современного образования [Электронный ресурс] / В. В. Кравцов, Н. Н. Савельева, Т. В. Черных. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/v/smeshannoe-obuchenie-kak-otvet-na-vyzovy-sovremennomu-obrazovaniyu. – Дата доступа : 17.09.2019.

5. *Марголис, А. А.* Что смешивает смешанное обучение? [Электронный ресурс] / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 5–19. – Режим доступа : doi: 10.17759/ pse.2018230301. – Дата доступа : 17.09.2019.

6. *Тихонова, Н. В.* Технология «перевернутый класс» в вузе : потенциал и проблемы внедрения [Электронный ресурс] / Н. В. Тихонова // Казанск. пед. журн. – 2018. – № 2 (127). – С. 74–79. – Режим доступа : http://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02Казанский-педагогический-_2_2018.pdf. – Дата доступа : 17.09.2019.

Е. С. Конотоп (Чернигов)

УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Сегодня в Украине происходит реформирование образовательной системы, что обусловлено не только объективными требованиями времени, но и состоянием самой системы образования. Интеграция украинского образования в глобальное мировое, в частности европейское, образовательное пространство, необходимость обеспечения конкурентоспособности образования в современном информационном обществе, переориентация образовательного процесса на развитие личности требуют его модернизации, в частности, приведения украинских стандартов образования в соответствие с европейскими требованиями.

Использование понятия «уровневый подход» в нормативно-правовых и концептуальных документах, в исследованиях ученых (Н. Ф. Бориско, О. Б. Бигич, Н. Д. Гальськова, И. П. Задорожна, С. Ю. Николаева, В. В. Сафонова и др.) свидетельствует, что он уже давно стал реальностью современного образования и активно реализуется в учебно-воспитательном процессе в учреждениях высшего образования, так как решение задач, стоящих перед современной высшей школой, требует существенного усиления самостоятельной и продуктивной деятельности тех, кто учится, развития их личностных качеств и творческих способностей и в соответствии с этим, требует постоянного объективного оценивания, определения объектов, критериев, параметров владения и средств контроля уровня сформированности соответствующих компетентностей. Разработка уровневого подхода в научных исследованиях связана с определением уровней владения иностранным языком, которое велось экспертами Совета Европы в 70–80 годах XX века за рубежом. Результатом многолетних исследований была разработка комите-

том Совета Европы в рамках проекта «Изучение языков для европейского гражданства» в 1989–1996 годах Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing (CEFR / CEF) (Общеевропейские Рекомендации по языковому образованию: изучение, преподавания, оценка) [1] – общеевропейской классификации владения иностранным языком, одной из основных европейских систем определения уровня владения иностранным языком, используемых в Европейском Союзе. Этот документ отражает систематизацию подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. В системе CEFR определено и описано три уровня владения иностранным языком, каждый из которых охватывает два подуровня. Согласно CEFR существует шесть уровней владения языком, которые были разработаны Ассоциацией Языковых Экспертов ALTE (The Association of Language Testers in Europe): Уровень А элементарного пользователя (интродуктивний или «открытие» (Breakthrough или A1), средний или «выживания» (Waystage или A2), Уровень В рубежный (Threshold или B1), продвинутый (Vantage или B2), Уровень С автономный (Effective Operational Proficiency или C1) и компетентный (Mastery или C2).

Для каждого уровня описываются знания и умения, которыми должен обладать ученик во всех видах речевой деятельности (говорении, чтении, письме, аудировании). Дескрипторы каждого из 6 уровней Общеевропейской шкалы (A1, A2, B1, B2, C1, C2) в CEFR является простым и удобным, хотя и довольно приблизительным средством качественной оценки фактического уровня владения иностранным языком. Анализ дескрипторов свидетельствует, что каждый уровень характеризуется: разной степенью сформированности коммуникативных умений, вариативностью целей и способов речевого общения, разным качеством речевого высказывания, которое порождается или воспринимается, нормативностью речевого оформления текста, скоростью речи, степени самостоятельности [2, с. 105]. Предложенные в CEFR шкалы являются релевантными для описания уровней достижений любого пользователя вне зависимости от возраста, то есть могут быть использованы, например, и в системе начального и профессионального образования; последовательными, поскольку предусматривают общие подходы [3, с. 50].

Иностранный язык входит в перечень дисциплин, которые являются основными или базовыми для подготовки бакалавров всех направлений обучения в учреждениях высшего образования. Основной целью дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах университета является повышение исходного уровня владения иностранным языком студентами, достигнутого на предыдущей ступени образования, а также овладение ими необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетентности для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для осуществления дальнейшей учебно-познавательной деятельности. На формирование таких умений и навыков ориентирована «Программа по английскому языку для профессионального общения» [4], которая является ориентиром для разработки учебных программ в неязыковых учреждениях высшего образования. В ней отмечается, что в соответ-

ствии с принятыми в 2004 году в Украине стандартами, при поступлении уровень иноязычной подготовленности абитуриентов должен быть не ниже B1 + [4, с. 1]. Его можно считать достаточным для перехода к овладению профессионально ориентированными иноязычными навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. В Программе указано, что на момент завершения обучения образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» уровень владения языком должен быть B2. Для магистров Программа определяет уровень от B2 + в C1 [4, с. 4].

Министерство образования и науки Украины также поручило руководителям высших учебных заведений создать условия для изучения английского языка как языка международного академического общения для достижения выпускниками уровня B2; в случае предоставления студентом международного сертификата с подтверждением уровня владения английским языком B2, он по желанию может освобождаться от изучения английского языка.

Для достижения студентами неязыковых вузов соответствующего уровня иноязычной подготовленности целесообразным видится осуществлять обучение иностранным языкам для образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» в два этапа: на первом курсе организовать коррективный курс иностранного языка, цель которого – достижение всеми студентами уровня B1 + и их подготовка к дальнейшей профессиональной иноязычной деятельности. При этом наличие уровней владения иностранными языками должно служить основанием для объединения студентов в относительно гомогенные группы в зависимости от начального уровня владения языка [5, с. 29].

После утверждения государственных образовательных стандартов для общего среднего образования было определено, что уровень B1 рубежный (Threshold или B1) должен стать обязательным для выпускников полной общеобразовательной школы, изучающих иностранный язык на уровне стандарта, а для филологического профиля рекомендуется уровень B2 продвинутый (Vantage или B2). Стоит отметить, что сегодня обязательным звеном между средним и высшим образованием является внешнее независимое оценивание (ВНО), которое фиксирует достижения выпускниками школы определенного уровня обученности и их готовность к дальнейшему профессиональному обучению. Начиная с 2018 года ВНО в Украине по английскому языку проводится по уровням сложности. Предметные тесты содержат задачи двух уровней сложности: академического и профильного, а не уровня B1 и уровня B2, как предполагалось ранее. Итак, студенты, поступающие на первый курс для получения первого (бакалаврского) уровня, должны иметь в соответствии с общеевропейской шкалой оценивания или уровень B1, или уровень B2 в соответствии с тем, по какому уровню в школе они учились. Как отмечают ученые, в таких условиях трудно рассчитывать на эффективную реализацию преемственности в условиях инвариантного по содержанию школьного образования и дифференцированного содержания профессионального образования, поскольку уровень владения языком B1 и B2 имеют сущственные различия согласно CEFR: уровень B1 рубежный (Threshold) предусматривает, что студент может понимать основное содержание четкой

нормативной речи и темы, близкие и часто применяемые на работе, при обучении, во время досуга и тому подобное. Он может решить большинство вопросов во время пребывания или путешествия в стране изучаемого языка; может просто и связно высказаться на знакомые темы или темы личных интересов. Может описать опыт, события, надежды, мечты и амбиции, привести краткие пояснения и доказательства точек зрения и планов; уровень B2 продвинутый (Vantage) определяет, что студент может понимать основную идею текста как на конкретную, так и на абстрактную тему, в том числе дискуссии по специальности; общаться с носителями языка с быстрой скоростью и спонтанностью; четко, подробно высказываться по широкому кругу тем, выражать свое мнение по определенной проблеме, приводя различные аргументы за и против [1, с. 24].

В международной практике для определения уровня B1 и B2 существует ряд тестов. Например, международный тест PET (Preliminary English Test) и FCE (First Certificate in English). Экзамен PET – это второй тест из серии Кембриджских экзаменов, проверяющий владение письменным и устным английским языком на среднем уровне. Он был разработан в начале 1970-х годов. В 1999–2004 годах его значительно переработали. В 2009 году был представлен специальный экзамен PET for schools. Экзамен FCE – это третий экзамен в серии Кембриджских экзаменов, проверяющий умение уверенно общаться на английском языке как в устной, так и в письменной форме. Впервые FCE был предложен в 1939 году под названием Lower Certificate in English. С тех пор он многократно менялся. Последний пересмотр содержания произошел в 1996 году, изменения были приняты в 2002, 2008, а также в 2015 году. Учитывая требования действующей Программы для неязыковых вузов и соотнося их с международными экзаменами, отметим целесообразность использования Кембриджского экзамена PET (Preliminary English Test) для измерения уровня студентов первокурсников с диагностической целью и FCE (First Certificate in English) в конце изучения курса иностранного языка.

Таким образом, уровневое обучение, на наш взгляд, имеет ряд преимуществ: 1) четкое определение конечных целей для каждого уровня владения иностранным языком и обеспечения преемственности обучения; 2) использование аутентичных учебно-методических комплексов и тестов, разработанных для каждого уровня; 3) возможность подтвердить уровень владения иностранным языком международным сертификатом страны изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 273.

2. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностраным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – С. 336.

3. *Задорожна, І. П.* Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки / І. П. Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – С. 414.

4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок [та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 119.

5. *Редько, В.* Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ» : зацікавлений погляд на проблему / В. Редько, О. Пасічнік // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 21–30.

Н. И. Шляжко (Минск)

О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Решение современных научно-практических задач в разных сферах деятельности требует участия большого количества специалистов, в связи с чем вопросы оптимизации способов группового взаимодействия приобретают особую актуальность. Под оптимизацией взаимодействия понимается достижение такого уровня функционирования группы, который позволяет ей достичь высокой эффективности в совместной деятельности, в том числе осуществляемой с использованием иностранного языка. Иметь высокую успешность в деятельности, удовлетворенность работой и взаимодействием при необходимой степени активности участников невозможно без овладения умениями иноязычного полилогического общения. Этой форме взаимодействия обучающихся уже уделяется значительное внимание в научной литературе. Однако многие вопросы обучения полилогическому общению являются еще недостаточно изученными.

С целью определить уровень развития умений полилогического общения у учащихся филиала УО «Минский государственный лингвистический университет» «Лингвогуманитарный колледж» в сентябре 2019 года проводился констатирующий срез. В нем приняли участие 72 учащихся колледжа 4 курса. Задачами констатирующего среза являлись:

а) определить степень сформированности у учащихся умений начать, поддержать, завершить иноязычное полилогическое общение, логично и аргументированно выстраивать высказывания;

б) выявить трудности, возникающие у учащихся в процессе иноязычного полилогического общения;

в) определить умения учащихся сопоставлять факты культуры своей страны и страны изучаемого языка, делать обобщения с учетом обсуждаемой проблемы.

В качестве коммуникативной ситуации учащимся было предложено обсудить на изучаемом языке возможность отправиться на учебу в одну из зарубежных языковых школ. В качестве домашнего задания им предложили

изучить материалы в Интернете, необходимые для обсуждения. На занятии учащимся была предложена примерная последовательность вопросов для обсуждения в триадах в течение 20 минут.

Please discuss the possibility to go to a language school this academic year.

1. *Give your arguments for and against going to the language school in England.*

2. *Provide your team with the ideas on the budget (visa and travel expenses, quantity of days and participants, arriving at different airports, studying during summer holidays or academic year).*

3. *Give your point of view on the advantages and disadvantages of living in a family while studying*.

4. *Think on what you can do outside of class*.

Прцесс полилогического общения записывался на мобильные устройства.

Для анализа полученных результатов были определены следующие критерии: *социопрагматический, интерактивный, информативный, социокультурный, лингвистический*. При этом мы опирались на подход, предложенный Е. В. Смирновой [1, л. 158].

С о ц и о п р а г м а т и ч е с к и й критерий предполагает способность коммуниканта организовывать речевое взаимодействие и оказывать определенное воздействие на собеседника (ков) в соответствии со своим коммуникативным намерением, с учетом ситуации общения, временных рамок, собственной социальной / ситуативной роли и роли собеседников.

И н т е р а к т и в н ы й критерий предусматривает способность коммуниканта устанавливать контакт с собеседниками, воспринимать и адекватно интерпретировать высказывание собеседников в соответствии с их коммуникативными намерениями, вести общение гибко с учетом статуса и личностных характеристик партнеров.

И н ф о р м а т и в н ы й критерий определяет точность, логичность, аргументированность, информативную ценность высказываний, их тематическую адекватность и достаточную продолжительность, а также полноту и точность понимания воспринимаемой информации.

С о ц и о к у л ь т у р н ы й критерий предполагает способность коммуниканта учитывать конвенциональные условности общения, принятые в стране изучаемого языка, выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль речевого поведения и реализовывать формулы речевого этикета адекватно ситуации полилогического общения (официальная / неофициальная).

Л и н г в и с т и ч е с к и й критерий определяет языковую правильность высказываний коммуниканта.

Полилогические высказывания учащихся оценивались баллами по следующим показателям.

1 балл – «отлично». Свободное владение умениями организовывать речевое взаимодействие и оказывать воздействие на собеседника; ведение общения гибко с учетом статуса и личностных характеристик партнеров, реализация формул речевого этикета, использование адекватных языковых средств, полное соответствие предложенной коммуникативной ситуации;

соблюдение временных рамок; своевременная реакция на высказывание собеседника; логически выстроенное выражение собственного мнения, оценки, подкрепленное социокультурными фактами; умение расспрашивать собеседника, побуждать его к действию, помогать ему высказывать свое мнение.

0,75 балла – «хорошо». Достаточно свободное владение умениями организовывать речевое взаимодействие; соответствие предложенной коммуникативной ситуации; соблюдение временных рамок; относительно своевременная реакция на высказывание собеседника; не всегда адекватное и восприятие и понимание речевого высказывания собеседника; выражение собственного мнения, оценки, лишь частично подкрепленное социокультурными фактами; неспособность помогать собеседнику высказывать свое мнение.

0,5 балла – «удовлетворительно». Владение умениями организовывать речевое взаимодействие на базовом уровне; относительно своевременная реакция на высказывание собеседника; частичное понимание речи собеседника; частое несоответствие предложенной коммуникативной ситуации; несоблюдение временных рамок; нарушение логики в аргументах.

0,25 баллов – «неудовлетворительно». Владение умениями организовывать речевое взаимодействие на уровне ниже базового; несвоевременная реакция на высказывание собеседника; частичное или полное непонимание речи собеседника; практически полное несоответствие предложенной коммуникативной ситуации; несоблюдение временных рамок; нелогичность и несвязность высказываний.

Качественный анализ результатов среза позволил заключить, что в целом учащиеся владеют отдельными умениями полилогического общения. Рассмотрим их по представленным критериям.

Наиболее высокие результаты были выявлены по информативному критерию. Так, 29 % испытуемым поставили баллы на уровне «отлично», 44 % – «хорошо» за умение высказываться точно, логично, в соответствии с предложенной коммуникативной ситуацией. Вместе с тем 21 % учащихся испытывали трудности при необходимости приводить аргументы в защиту своей точки зрения. Средняя продолжительность высказываний по группе достигала 1,5 минуты.

Умения, выделенные в рамках социопрагматического критерия, оказались развиты несколько хуже. Так, баллы «отлично» и «хорошо» получили 32 % учащихся за умение организовывать речевое взаимодействие и оказывать определенное воздействие на собеседника(ков) в соответствии со своим коммуникативным намерением с учетом ситуации общения. При этом следует отметить, что временные рамки удавалось соблюдать большинству учащихся (74 %).

Что касается интерактивного критерия, всего 8 % испытуемых получили балл «отлично» за умение вести общение гибко с учетом статуса и личностных характеристик партнеров. Несколько больший процент учащихся (24 %) способны устанавливать контакт с собеседниками, воспринимать и адекватно интерпретировать высказывание собеседников в соответствии с их коммуникативными намерениями.

Наименее успешно учащимся удаётся учитывать конвенциональные условности общения, принятые в стране изучаемого языка, выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль речевого поведения: всего 4 % учащихся получили балл «отлично» в соответствии с социопрагматическим критерием. Вместе с тем 26 % учащихся используют формулы речевого этикета адекватно ситуации полилогического общения (официальная / неофициальная).

Что касается лингвистического критерия, наиболее часто встречались грамматические ошибки, связанные с употреблением косвенной речи, артиклей, лексические ошибки, связанные с неверным употреблением слов (republic exam вместо state exam). Процент учащихся, получивших баллы «отлично» и «хорошо», составил соответственно 4 и 17.

Таким образом, как показали результаты констатирующего среза, в наилучшей степени у учащихся филиала УО «Минский государственный лингвистический университет» «Лингвогуманитарный колледж» развиты умения ясно, точно, логично выстраивать свои высказывания в соответствии с предложенной коммуникативной ситуацией. Достаточная длительность высказываний, а также полнота и точность понимания воспринимаемой информации достигаются при условии подготовки задания заранее. В меньшей степени у учащихся развиты умения организовывать речевое взаимодействие и оказывать определенное воздействие на собеседника(ков) в соответствии со своим коммуникативным намерением. Учащиеся также испытывают трудности, связанные с учетом собственной ситуативной роли и роли собеседников, в том случае, когда нет четкого распределения ролей в группе. Вместе с тем учитывать временные рамки группового общения учащимся, в целом, удается. В наименьшей степени у испытуемых развито умение вести общение гибко с учетом статуса и личностных характеристик партнеров при необходимости варьирования стратегий речевого и неречевого поведения в зависимости от изменений в условиях ситуации общения.

Полученные данные будут учитываться при разработке методики развития у учащихся учреждений среднего специального образования умений иноязычного полилогического общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Смирнова, Е. В.* Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Смирнова. – М., 1999. – 205 л.

Л. Г. Шнаревич (Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современного учителя и преподавателя иностранного языка характеризует высокий уровень профессиональной компетентности, высокая степень креативности, автономности и мобильности, способность работать в коллек-

тиве, гибкость профессионального мышления, постоянное самосовершенствование. Для развития всех вышеназванных качеств необходимо развивать педагогическую индивидуальность. Учитель иностранного языка, обладающий индивидуальным стилем деятельности, способен достичь высоких результатов в своей профессии. Поэтому проблема формирования и развития индивидуального стиля деятельности учителя иностранного языка является актуальной.

Наиболее интересным в психологическом плане взглядом на понимание индивидуального стиля педагогической деятельности мы считаем мнение Г. А. Берулава, рассматривающей индивидуальный стиль педагогической деятельности как «интегральную характеристику функциональной системы индивидуальных свойств, проявляющихся в тех составляющих человеческой активности, которые не контролируются сознанием и направлены на удовлетворение базовых потребностей субъекта» [1].

Разделяя данную точку зрения, мы полагаем, что студенты-практиканты и начинающие учителя иностранного языка при формировании индивидуального стиля деятельности будут интуитивно использовать в обучении иностранному языку учащихся собственный стиль освоения языка, который будет в значительной степени влиять на становление индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.

Исходя из того, что будущая профессиональная деятельность вызревает в составе актуальной учебно-профессиональной, можно предположить, что индивидуальный стиль педагогической деятельности начинающих учителей будет формироваться на основе и с учетом индивидуального стиля учения студента. Формирование индивидуального стиля учебной деятельности позволяет студентам найти свои специфические, оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям. После завершения обучения в университете аналогичные способы адаптации к возникающим учебным ситуациям будут использоваться в начале профессиональной деятельности учителя иностранного языка и послужат предпосылкой формирования индивидуального стиля педагогической деятельности.

С целью подтверждения нашего предположения был предпринят сравнительный анализ результатов диагностики индивидуального стиля педагогической деятельности 10 студентов-практикантов в период педагогической практики в школе и индивидуального стиля учения этих же студентов. При проведении диагностики использовался вопросник для анализа особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности, разработанный А. М. Марковой и А. Я. Никоновой. Индивидуальный стиль учения изучался с помощью опросника стилей познавательной деятельности П. Хони и А. Мэмфорда, адаптированных А. Д. Ишковым и Н. Г. Милорадовой.

Сравнительный анализ позволил обратить внимание на некоторые интересные факты. Например, у четырех практикантов был обнаружен ЭИС – эмоционально-импровизационный стиль педагогической деятельности. К характеристикам данного стиля относится стремление педагога использовать на занятиях интересный материал, а менее интересный оставлять для работы учащихся дома; интуитивность, выражающаяся в неумении проана-

лизировать особенности и результаты своей деятельности на уроке; спонтанность, быстрый темп ведения урока, доминирование учителя и ограниченная активность учащихся.

С одной стороны, некоторые характеристики данного стиля у начинающего учителя иностранного языка можно объяснить неопытностью, трудностями адаптации к новой профессиональной роли. Однако следует принимать во внимание и тот факт, что индивидуальным стилем учения этих студентов является «деятель», который импульсивен, настроен на активность, предпочитает обучаться через конкретную деятельность методом проб и ошибок, склонен к спонтанной активности и стремится все делать самостоятельно; медленная методическая работа ему быстро надоедает.

Вполне логично предположить, что именно эти индивидуальные предпочтения стимулировали выбор эмоционально-импровизационного стиля педагогической деятельности.

Два студента, обладающие стилем учения «рефлексирующий», продемонстрировали рассуждающе-методический стиль педагогической деятельности. В данном случае можно также предполагать влияние индивидуального стиля учения на выбор стиля педагогической деятельности. Субъекты с индивидуальным стилем учения «рефлексирующий» стремятся к тщательному обдумыванию ситуаций, предпочитают заранее учитывать все нюансы и подтексты, не любят непредсказуемости. Скорее всего, это повлияло на выбор индивидуального стиля педагогической деятельности, для которого характерна консервативность средств и способов деятельности, высокая методичность. Возможно, именно эти качества являются результатом размышлений и анализа, присущих рефлексирующему стилю учения.

В заключение следует подчеркнуть, что результаты сравнительного анализа двух стилей не позволяют делать какие-либо окончательные выводы, однако побуждают проводить дальнейшие исследования в данном направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Берулава, Г. А.* Стиль индивидуальности : теория и практика [Текст]: учеб. пособие / Г. А. Берулава. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – С. 44.

О. В. Янчукович, Н. А. Макарова (Минск)

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФАСИЛИТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Смысл образования состоит в возрастании духовной личности в человеке.

Личность, актуализирующая свой духовный и творческий потенциал, становится «политической необходимостью». Это утверждение А. Маслоу, высказанное еще в середине XX века, сохраняет свое непреходящее зна-

чение. Философ образования прав: «никакие социальные реформы, никакие, даже самые замечательные, конституции, планы и законы не будут работать до тех пор, пока люди не станут достаточно здоровыми и сильными, развитыми, пока не познают самих себя и не выберут разумный, здоровый способ существования» [1, с. 32].

В Кодексе Республики Беларусь об образовании в качестве цели воспитания отмечено формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. Думается, что эта цель достижима в процессе значимого учения (significant learning), которое представляет собой не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, обусловливающего развитие его личности (К. Роджерс).

Развитие личности обучающегося происходит в условиях фасилитационной деятельности педагога. Согласно психологическому пониманию, фасилитация (от англ. facilitate – облегчать) предусматривает улучшение продуктивности обучения за счет особого недирективного стиля общения и личности педагога. Как известно, в психолого-педагогический дискурс термин введен К. Роджерсом, который и определил гуманитарные константы профессионального мышления педагога-фасилитатора: безусловное принятие, конгруэнтность (искренность), эмпатическое понимание. В интерпретации исследователя, принять ученика – значит выразить ему доверие и уверенность в его человеческих возможностях, отнестись к нему как ценности, независимо от его состояния и поведения. При установлении доверительных отношений у учащихся возникает открытость к личностным изменениям. Эмпатическое понимание – это способность видеть мир другого человека и его самого так, как он сам их видит. Конгруэнтность, или открытость переживанию, основана на способности *быть* тем, кем действительно *являешься,* быть прозрачным и искренним в проявлении различных чувств и отношений.

Педагог-фасилитатор отказывается от доминантной роли, занимает позицию «старшего брата». Ошибочно думать, что данный подход означает пассивное или попустительское отношение. Наоборот, преподаватель активно вовлечен в образовательный процесс, но его влияние скорее опосредованно. Он воздействует главным образом личностным примером, устанавливает «помогающие отношения» (К. Роджерс).

Педагога как созидателя помогающих отношений, гуманистических по сути и диалогических по форме, отличает понимание того, что личность находится в состоянии развития своего потенциала. Поэтому и воспринимать ее необходимо не как что-то фиксированное, уже диагностированное и классифицированное, уже сформированное в прошлом, что ограничивает возможности ее развития.

Обсуждая развивающий потенциал фасилитационной деятельности педагога, отметим ее роль в становлении автономности личности воспитанника. Для автономной личности характерен интернальный локус контроля – готовность отвечать за свои поступки, последствия принятых решений. Личность осознает, что источник (или локус) выборов ее решений лежит внутри нее самой. Все в меньшей степени она ищет в других одобрения и стандартов, по которым нужно жить, а понимает, что локус оценки опреде-

ляется ответом на единственный вопрос: «Является ли мой образ жизни полным и истинным выражением моего «я»? [2]. В этой связи, обучение сопряжено с моделированием ситуаций, требующих морального выбора, решением нравственных дилемм, проведением дискуссий, диалогов-размышлений.

Важной задачей фасилитатора становится помощь обучающимся в преодолении психологической защиты, отчуждения от себя, которые вынуждают вырабатывать «искусственные, военно-стратегические пути взаимодействия с другими» (К. Хорни) и являются главными препятствиями на пути их личностного роста. Если человеку предоставлена возможность, он склонен развивать «уникальные живые силы своей реальной сущности: чистоту и глубину своих собственных чувств, мыслей, надежд и увлечений; умение рассчитывать свои силы; силу воли; особый дар или талант; способность к самовыражению и способность строить отношения с людьми так, как подскажет сердце» [3, с. 3]. Все это помогает человеку обрести свою систему ценностей и жизненных целей, расти по направлению к самореализации.

Говоря языком гуманистической психологии, учащиеся устремлены к самореализации только в атмосфере благожелательного принятия их индивидуальности, уважения и признания личности. В такой атмосфере формируются качества самоактуализирующейся личности: эффективное восприятие реальности; принятие себя, других, окружающего мира; непосредственность; естественность; автономия; чувство общности с другими; избирательность и глубина межличностных взаимоотношений; способность распознавать цель и средства, креативность (А. Маслоу).

Нет сомнений, что авторитарный преподаватель не способен воспитать независимых, творческих личностей. Педагог-фасилитатор оказывает влияние на своих учеников в качестве «личностного образца образованности» (М. Шелер), только если демонстрирует открытость диалогу, духовную свободу мысли, нравственное достоинство своей личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маслоу, А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – С. 430.

2. *Роджерс, К.* Становление личности : Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М. : ЭКСМО-пресс, 2001. – С. 415.

3. *Хорни, К.* Невроз и рост личности. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2008. – С. 400.

А. В. Ларина (Минск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГОВОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассмотрение проблемы реализации диалогового подхода в обучении иностранному языку начнем с определения подхода как «комплексного средства», структурированного тремя компонентами: основные *понятия*, исполь-

зуемые в процессе изучения, управления и преобразования учебной практики; *принципы* как исходные положения или главные правила осуществления учебной деятельности; *приемы* и *методы* построения образовательного процесса [1, с. 139].

Обращение к трудам М. Монтеня, Ф. А. В. Дистервега, С. Френе, Л. Н. Толстого, М. Бубера, М. М. Бахтина, К. Роджерса, С. Ю. Курганова позволяет определить диалог в качестве высшей формы межличностного общения, основы мыслительной и познавательной деятельности субъекта, фактора становления и проявления личности. Согласимся с М. Бубером, который подчеркивал диалогическую природу личности и полагал, что человек способен проявить свою сущность лишь в диалогическом отношении к другому человеку [2, с. 186]. Идеи философа созвучны утверждениям М. М. Бахтина о том, что «жизнь по природе своей диалогична» и что у человека «нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе». Иными словами, человек способен узнать себя только при взаимодействии с другим, где в роли последнего может выступать другой объект (природа), другой субъект (личность) либо другое Я (явление внутреннего диалога) [3, с. 5].

Современный этап развития образования характеризуется изменением целевых ориентиров: переходом от образа «человека знающего» к образу «человека мыслящего». Научить растущую личность активному мыслительному труду возможно только в условиях, которые будут мотивировать, порождать интерес к знанию. Думается, что реализация диалогового подхода в образовательном процессе по иностранному языку является основополагающим средством решения поставленной задачи. Ориентация педагога на диалог с обучающимися обеспечивает раскрытие их индивидуальности и творческого потенциала. В свою очередь обучающиеся проявляют открытость, что и формирует внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка. Сотрудничество и открытость субъектов учебного диалога позволяет сохранять познавательную активность, увлеченность и способствует продуктивности образовательного процесса.

Обсудим специфические для диалогового подхода принципы учебного взаимодействия: открытости, ориентации на личность, субъектности, вовлеченности, творчества и сотворчества, сотрудничества.

Принцип открытости раскрывается в философии М. Бубера. Диалог представляется как состояние обращенности, открытости собеседников, их взаимное проникновение. Субъекты образовательного процесса должны быть открыты друг другу и в первую очередь видеть личность в своем собеседнике. Педагог, ориентированный на диалог, способен проявить эмпатию к чувствам обучающегося, принять его как личность, сделать полноправным участником обсуждения проблем, групповой и индивидуальной работы, анализа ее результатов, планирования дальнейшего продвижения. Обучающийся, в свою очередь, обретает возможность творческой самореализации, учится быть ответственным в учении, видеть проблемы и оценивать их значимость, осмысливать основания принимаемых решений.

В основе принципа ориентации на личность лежат идеи представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс). Обучающийся является центральной фигурой и равноправным субъектом образовательного процесса. Он обладает своими интересами, потребностями, ценностями и внутренним миром. Задача педагога состоит в «абсолютном принятии личности» и создании условий для развития ее уникальных способностей.

Суть принципа субъектности раскрывает утверждение С. Л. Рубинштейна: «Всякая попытка воспитателя-учителя “внести” в сознание ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает… самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитание его личностных свойств и качеств» [4, с. 112]. Формирование личности с активной жизненной позицией происходит в процессе деятельности, взаимодействия в системах «родитель – ребенок», «педагог – обучающийся», «обучающийся – обучающийся». Следовательно, организация образовательного процесса должна обеспечивать возможность для обучающегося принимать позицию субъекта образовательной деятельности, возможность учиться проявлять себя, выражать свои мысли, аргументировать их, быть способным к самоконтролю и рефлексии.

Вовлеченность создает атмосферу, максимально раскрывающую потенциал обучающегося. В ситуации вовлеченности он стремится проявлять инициативу, активизировать реализацию своих возможностей. Н. Бердяев трактует вовлеченность как «творческий акт». Нельзя не согласиться с тем, что только вовлеченность порождает творческий уникальный продукт мыслительной деятельности субъекта [5, с. 101].

Принцип творчества и сотворчества вытекает из предыдущих положений и дополняется взаимонаправленной творческой деятельностью субъектов в системах «учитель – ученик», «ученик – ученик». Сотворчество субъектов образовательного процесса представляет собой отношения, в которых уникальные личности становятся неисчерпаемыми источниками обогащения и развития друг для друга: не только педагог необходим для развития личности обучающегося, но и обучающийся необходим для профессионального и личностного роста педагога. Таким образом, сотворчество понимается как совместное создание чего-то нового, включая не только решение творческих задач, выдвижение гипотез, осуществление деятельности исследовательского характера, но и обогащение внутреннего мира и педагога, и обучающегося [6].

Принцип сотрудничества восходит к идеям Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, С. Н. Лысенковой, согласно которым педагог является организатором самостоятельной, познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. Его роль больше не сводится к передаче информации и контролировании ее усвоения. При таком подходе к организации обучения ученики получают возможность свободно думать, анализировать, рассуждать, непринужденно и эмоционально говорить. Учитель помогает самостоятельно искать необходимые знания из различных источников, учит критически осмысливать получаемую информацию, видеть проблемы, генерировать идеи, искать способы рационального решения вопросов.

В числе методов и приемов реализации диалогового подхода в обучении иностранному языку эффективными считаем следующие: дискуссия, дебаты, круглые столы, метод наводящих вопросов, игровые приемы, решение проблемных ситуаций. Вместе с тем практика показывает, что поиск организационно-педагогических условий и методического инструментария для эффективного диалогового взаимодействия на уроке иностранного языка остается актуальной задачей. Важно помнить, что цель педагога в учебном диалоге заключается не только в развитии у обучающихся умений анализировать содержание текста (в широком понимании слова), находить проблемы, формулировать свои обоснованные выводы, выносить собственные оценки и решения, но и в создании условий для раскрытия их творческого потенциала. Образовательный процесс по иностранному языку имеет широкий спектр возможностей для решения этих задач, поскольку носит междисциплинарный и интерактивный характер, включает в себя актуальные темы для обсуждения, затрагивает различные сферы интересов обучающихся. Диалоговый подход к обучению иностранному языку способствует формированию критически мыслящей личности, обладающей диалоговой культурой и гуманистической жизненной позицией.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Степанов, Е. Н.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – С. 160.
2. *Бубер, М.* Два образа веры : пер. с нем. / под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова. – М. : Республика, 1995. – С. 464.
3. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – С. 329.
4. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – С. 184.
5. *Бердяев, Н. А.* Самопознание / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2017. – С. 480.
6. *Глинский, А. А.* Сотворчество субъектов образовательного процесса в условиях проектной деятельности [Электронный ресурс] / А. А. Глинский // Мастерство online. – 2014. – № 1–2. – Режим доступа : http://ripo.unibel.by/index.php?id=626. – Дата доступа : 10.10.2019.

Проблемное поле
Современные подходы к подготовке переводчиков
как межкультурных посредников

Н. И. Вершиц (Минск)

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ В КУРСЕ ПЕРЕВОДА

Пословицы и поговорки имеют огромное значение при обучении иностранному языку. Они начали использоваться в процессе обучения иностранному языку очень давно, еще в Средневековой Европе с их помощью обучали

латыни. Сегодня ни один курс иностранного языка не обходится без их помощи. Использование таких выражений на уроках английского языка помогает овладеть не только аспектами языка, а именно произношением, грамматикой, но и важнейшим видом речевой деятельности – говорением. Использование пословиц и поговорок позволяет участвовать в диалоге, получить сведения о грамматике, синтаксисе и фразеологии, позволяет получить дополнительные сведения о стране изучаемого языка. Знание пословиц и поговорок позволяет правильно интерпретировать воспринимаемые на слух речевые сообщения и адекватно реагировать на них, выражать собственные мысли и чувства так, чтобы быть понятым собеседником, что в конечном итоге определяют успех коммуникации и достижение целей.

Одной из целей обучения иностранному языку является формирование социокультурной компетенции. Компетенция – это сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют совершать человеку различные действия. Этнический и фольклорный материал же позволяет ближе познакомиться с культурой и обычаями страны изучаемого языка. Знакомство с иноязычной культурой способствует повышению мотивации учения, развитию потребностей и интересов, а также более осознанному изучению иностранного языка.

Пословицы и поговорки неизменно вызывают интерес не только у ученых-филологов и лингвистов, но и у простых людей, говорящих и читающих на том или ином языке, а также у тех, кто изучает иностранный язык. Они представляют собой образцы выкристаллизованной народной мудрости. В сжатой и лаконичной форме в них передается коллективный опыт, накопленный несколькими поколениями людей. Они предостерегают и дают советы. Характерно, что один и тот же совет или предостережение могут быть с успехом применены ко многим жизненным ситуациям, благодаря такому свойству пословиц, как *метафоричность* [1, с. 141].

Трудно провести грань между *пословицами* и *поговорками,* недаром даже в лингвистике эти два термина чаще всего употребляются как неразрывная пара слов, как устойчивое словосочетание. Поговорки весьма близки к пословицам, но не имеют нравоучительного, поучающего смысла. Поговорка – это окольное выражение, переносная речь, простое иносказание, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения; это первая половина пословицы. Поговорка заменяет только прямую речь, не договаривает определенные вещи, иногда и не называет их, но условно весьма ясно намекает.

Народные пословицы и поговорки имеют благоприятную форму для запоминания и прочно сохраняются в память. Их запоминание облегчается игрой слов, разными созвучиями, рифмами, ритмикой, порой весьма искусной. В пословицах много материала практического характера. В них содержится огромный образовательно-воспитательный материал по вопросам воспитания.

Многие опытные ораторы часто используют пословицы в речи. Однако при использовании пословиц не только в иностранном, но и в родном языке можно столкнуться с рядом трудностей. Рассмотрим некоторые из них.

- Языковые сложности

Многие пословицы и поговорки содержат достаточно *сложные для понимания слова и понятия*. Основная причина данного явления заключается в эксклюзивности их использования в определенном контексте. Например, такие слова, как: *wrath, Scripture, zeal, abhor* не обладают высокой частотностью употребления, но являются частью пословиц. Такие слова, как *thee, thy, turneth,* являются устаревшими, также не обладают высокой частотностью, встречаются главным образом в поэтических произведениях классиков английской литературы, причем в современных изданиях того же В. Шекспира они могут заменяться словами современного английского языка.

К языковым сложностям можно отнести и *фонетические особенности* прочтения отдельных слов. Нередко и преподаватели, и студенты не утруждаются уточнением произношения незнакомых слов или слов, которые, как им кажется, они и так могут прочесть в соответствии с известными правилами чтения. Однако в английском языке сама пословица *We write Manchester and read Liverpool* предостерегает от такой самоуверенности.

Языковые сложности могут быть вызваны не только лексическими и фонетическими, но и *грамматическими особенностями* данных высказываний. Так, например, во многих пословицах используются такие грамматические явления, как страдательный залог, инверсия, конверсия, использование различных частей речи и в функции подлежащего, и в функции сказуемого, и в функции дополнения или обстоятельства. Приведем несколько примеров:

- *Don't trouble trouble until trouble troubles you.*
- *He that will not when he may, when he will he shall have nay.*
- *Do as you would be done by.*
- *Catch as catch can.*
- *Every why has a therefore.*
- *Hope springs eternal in the human breast.*

Если языковые явления недостаточно освоены изучающими иностранный язык, то и понимание, и воспроизведение пословиц может быть затруднено.

- Речевые сложности

Речевые сложности, т.е. сложности в понимании смысла, воспроизведении и интерпретации данного типа текстов могут быть обусловлены объективными языковыми трудностями. Однако помимо лексики, фонетики и грамматики, значительную сложность может представлять *межъязыковая и внутриязыковая интерференция.*

Часто в разных языках парные, практически идентичные по смыслу и по звучанию пословицы, тем не менее, имеют незначительные расхождения в выборе слов, что не представляет сложности в плане понимания, но может осложнить процесс использования пословиц иностранцами, а также устный перевод с языка на язык. Незаметные для тех, кто использует язык как иностранный или второй, такие замены слов бросаются в глаза носителям языка. В процессе обучения и изучения иностранного языка следует обращать пристальное внимание именно на подобные расхождения. Например, *Never say die (Никогда не говори никогда). All lay loads on a willing horse (Кто тянет, на того и валят).Rome was not built in a day (Москва не сразу*

строилась). Здесь следует также заметить, что фразеологизмы, пословицы и поговорки далеко не всегда имеют застывшую форму, для них может быть характерна и широкая вариативность, при этом все равно одни варианты используются чаще, чем другие. При переводе они могут быть выражены *фразеологическими аналогами* [2, с. 76]. Например, *East or West-home is best (В гостях хорошо, а дома лучше). Make hay while the sun shines (Куй железо, пока горячо). You can't eat your cake and have it (Нельзя совместить несовместимое). A bird in the hand is worth two in the bush (Лучше синица в руке, чем журавль в небе).*

При переводе пословиц и поговорок часто приходится сталкиваться с таким явлением, когда одному выражению в ИЯ соответствует несколько выражений в ПЯ. Для перевода таких единиц переводчик вынужден прибегать к *экспрессивно-стилистической адаптации,* т.е. к некоторому изменению образной структуры высказывания, изменению, которое приводит к замене образа, лежащего в основе одного из компонентов высказывания [3, с. 215]. Например, *В чужой монастырь со своим уставом не ходят (Do in Rome as the Romans do/One must not put one's sickle into another's harves).*

Очевидно, что между пониманием содержания и пониманием смысла одного и того же высказывания, особенно если речь идет о людях, принадлежащих к различным культурам, есть большая разница. Иногда это можно квалифицировать не просто как незначительное расхождение, но и как пропасть, в результате чего могут возникать серьезные личные и профессиональные конфликты, как следствие пробелов в понимании основ межкультурной коммуникации. Даже если все слова в пословице понятны, далеко не всегда смысл самой пословицы будет однозначно ясен. Для того чтобы правильно понять пословицу, часто необходимо прочесть специальный комментарий, объясняющий ее смысл. Приведем несколько примеров.

Не каждый сможет самостоятельно дать правильную интерпретацию таким английским пословицам, как:

1. *Do not put new wine into old bottles.*
2. *Paddle your own canoe.*
3. *Catch as catch can.*
4. *Don't outrun the constable.*
5. *As well be hanged for a sheep or for a lamb.*
6. *Do as I say, not as I do.*
7. *What will Mrs. Grundy say?*
8. *The devil was sick...*

Вывод в данном случае напрашивается сам собой. Прежде чем активизировать использование пословицы в речи, необходимо убедиться в том, что смысл пословицы толкуется правильно, в соответствии с ее *аутентичным пониманием.* Для этого надо использовать специальные словари или учебные пособия. Наиболее полезны в данном случае специальные сборники пословиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : пособие / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – С. 141.

2. *Слепович, В. С.* Курс перевода (английский-русский) – Translation Course (English-Russian) : учебник / В. С. Слепович. – 10-е изд. – Минск : Тетра Системс, 2014. – С. 76.

3. *Голикова, Ж. А.* Перевод с английского на русский – Learn to Translate by Translating from English into Russian : учеб. пособие / Ж. А. Голткова. – 2-е изд., испр. – М. : Новое знание, 2004. – С. 215.

Н. В. Иванюк (Брест)

ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ ПЕРЕВОДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Процессы глобализации, происходящие на современном этапе развития общества, приводят к усилению интеграционных тенденций в образовании, науке и культуре, в следствие чего повышается роль иностранного языка как посредника всех интеграционных процессов. Язык воплощает единство процессов общения, познания и становления личности. Владение иностранным языком облегчает доступ к научной информации, помогает налаживанию международных научных контактов, а также способствует повышению профессионального уровня. В таких условиях цели и задачи изучения языка сближаются с целями и задачами профессиональной подготовки и становления магистранта как исследователя, при этом язык постигается одновременно с наукой как форма, в которую облекается научное знание.

Программа-минимум кандидатского экзамена по иностранным языкам ставит перед обучающимися задачу овладения умениями перевода текстов по специальности, что, в свою очередь, находит отражение в требованиях, предъявляемых к качеству экзаменационного письменного перевода, используемого как способ контроля полноты и точности понимания содержания прочитанного.

В силу того, что магистранты читают и переводят специальную литературу на иностранном языке, обучение приобретает целенаправленный характер и ставит перед ними задачу овладения навыками перевода, самостоятельного решения переводческих задач, а также умениями использовать данные навыки в своей дальнейшей научно-исследовательской деятельности.

Перевод – это сложный многоступенчатый процесс, представленный двумя планами: планом содержания и планом выражения. В процессе обучения в качестве одной из задач выступает достижение понимания (план содержания) и нахождение соответствующей формы выражения на языке перевода (план выражения). Считаем целесообразным выделение следующих основных этапов обучения письменному переводу литературы по специальности.

На начальном этапе обучения необходимо больше внимания уделить достижению понимания (плану содержания), основу которого составляет структурно-вербальное понимание, предполагающее умение правильно опре-

делять строй предложения, выделять его конструктивные элементы, определять морфологические способы выражения этих элементов, а также значение лексических единиц, входящих в структурное единство. Данный этап обучения должен включать вводный курс, в котором следует рассмотреть особенности грамматической системы изучаемого языка, а также обосновать необходимость переводческих трансформаций.

На втором этапе организуется практическая работа, направленная на формирование умения распознавания структуры предложения, морфологии элементов предложения, на овладение лексическими единицами, а также на развитие навыков прогнозирования и контекстуальной догадки. На данном этапе обучающимся необходимо продемонстрировать, что не все случаи контекстуально-ситуативного значения слова могут быть отражены в словаре, поскольку в контексте нередко возникают значения, являющиеся разовыми.

На третьем этапе обучаемым следует сосредоточиться на преодолении трудности выражения содержания оригинала на родном для них языке. Преподаватель должен объяснить, что оформление мысли оригинала средствами родного языка достигается через ряд промежуточных стадий. На данном этапе обучаемые должны быть нацелены на достижение оптимального варианта перевода, подразумевающего умение выбрать из множества лексических единиц те, которые наиболее адекватно передают содержание текста. При этом преподаватель должен ориентировать обучаемых на раскрытие значения единиц, принятые в данной области знаний. Так, существительное *treatment* в медицине имеет значение ‘лечение’, в физике, химии – ‘обработка’, в гуманитарных науках – ‘изложение’, ‘трактовка’, в экономике – ‘режим’ [2, с. 114]. Существительное *monitor* в технике означает ‘гидромонитор’, в строительном деле – ‘световой фонарь’, в физике – ‘дозиметр’, в зоологии – ‘варан’. Прилагательное *eruptive* в геологии имеет значение ‘вулканический, изверженный’, в медицине – ‘сопровождаемый сыпью’. Эти и многие другие примеры доказывают важность профессиональных знаний при выборе эквивалентов.

Чувство родного языка, понимание текста, а также профессиональные знания оказывают определяющее влияние на выбор окончательного варианта перевода. Так, некоторые обучаемые в процессе перевода интуитивно изменяют структуру исходного предложения, что не всегда приводит к положительным результатам. Многие обучаемые оказываются не в состоянии преодолеть влияние системы исходного языка. В связи с этим при формировании навыков перевода необходимо научить основным приемам трансформаций. При этом внимание обучаемого на разных этапах должно фиксироваться на различных типах трансформаций. На начальных этапах обучения основное внимание должно уделяться трансформациям, вызываемым различием грамматических систем сравниваемых языков (перевод инфинитивных конструкций, определений, выраженных существительными, и т.д.), в то время как на заключительном этапе акцент делается на трансформациях, обусловленных различием в лексических системах иностранного и родного языков (перевод словосочетаний, не соответствующих нормам родного языка и т.д.).

Не вызывает сомнения тот факт, в процессе обучения перед магистрантами не ставится задача создать единственно верный (или оптимальный) перевод предполагаемого текста, тем не менее процесс обучения предполагает критическую оценку учебных переводов и отклонение неприемлемых вариантов.

Таким образом, работа по обучению переводу должна быть ориентирована на привитие магистрантам навыка комплексного анализа текста в целом и выработки стратегии перевода на основе такого анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кирюхина, Л. Г.* Методика работы над аспектом письменного перевода в кандидатских группах / Л. Г. Кирюхина // Обучение взрослых иностранным языкам в контексте непрерывного образования : материалы докладов II Междунар. науч.-практ. конференции. – Минск, 2005. – С. 110–115.

С. А. Лашукевич (Минск)

ПРИМЕНЕНИЕ ПЛАТФОРМЫ SMARTCAT ПРИ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

SmartCAT объединяет возможность работы с централизованными базами памяти переводов и глоссариями и новейшие инструменты для эффективного постредактирования машинного перевода, автоматизированного контроля качества и интеграции с внешними системами при помощи API. Кроме того, платформа использует словари ABBYY Lingvo и технологию распознавания сканированных документов. При этом SmartCAT не требует установки: можно работать с любого компьютера, подключенного к Интернету – в «облаке» [4].

Платформа SmartCAT относится к категории онлайн систем накопительного перевода Translation Memory (TM). Технология TM работает по принципу накопления результатов перевода: в процессе перевода в базе TM сохраняются исходный текст и его перевод. Для облегчения обработки информации и сравнения различных документов система Translation Memory разбивает весь текст на отдельные кусочки, которые называются сегментами. Такими сегментами чаще всего являются предложения, но могут быть приняты и другие правила сегментации. При загрузке нового текста система TM осуществляет сегментирование и сравнивает сегменты исходного текста с уже имеющимися в подключенной базе переводов. Если системе удается найти полностью или частично совпадающий сегмент, то его перевод отображается с указанием совпадения в процентах. Сегменты, которые отличаются от сохраненного текста, выделяются подсветкой. Таким образом, переводчику остается только перевести новые сегменты и отредактировать частично совпадающие [5].

Использование ТМ-программ позволяет значительно увеличить производительность труда переводчика, упрощается работа по соблюдению единообразия терминологии в тексте. Память переводов эффективна при переводе текстов со значительным количеством повторов [1, с. 101].

Реальный процесс перевода с использованием памяти переводов включает несколько этапов.

1. Подготовка: на этой стадии следует решить вопрос о создании новой памяти переводов или осуществить выбор той памяти переводов, которую необходимо использовать для перевода данного текста, произвести необходимые настройки и корректировки выбранной памяти переводов.

2. Собственно перевод: предварительный перевод представляет собой автоматическую замену найденных в базе данных точных соответствий сегментов исходного текста на их эквиваленты в языке перевода. Сегменты текста, которые не были найдены в базе, переводятся вручную или – при наличии – с помощью системы машинного перевода.

Ключевым аспектом применения ТМ-программ является создание глоссария, ориентированного на предметную область, который может содержать в своей основе имеющиеся глоссарии или создаваться вновь. При этом создание базы терминов вручную – весьма трудоемкая задача.

3. Проверка качества: включает формальную проверку выполненного перевода на полноту, грамматическую правильность, корректный перевод релевантной терминологии, которая может осуществляться самим переводчиком, а также редактором и корректором. При этом большое значение имеет процесс фиксации выполненных правок в памяти переводов, иначе ошибки могут повторяться при последующих переводах.

При обучении студентов в вузе целесообразным является использование онлайн-версий ТМ-программ, так как такой подход обладает рядом преимуществ:

– онлайн ТМ бесплатны, что упрощает их ввод в образовательный процесс.

– онлайн ТМ можно использовать на различных устройствах (десктопы, ноутбуки, планшеты) и операционных системах (Windows, Linux, Mac OS).

– онлайн ТМ можно использовать везде, где есть доступ в Интернет, нет необходимости заранее устанавливать программу на определенное количество компьютеров [1, с. 103].

Платформа SmartCAT является бесплатной онлайн-площадкой для перевода с полностью русифицированным интерфейсом, понятным набором базовых функций перевода и предоставляет пользователям возможность скачивать результаты своей работы.

Среди вариантов применения данной платформы привлекательным представляется ее внедрение при организации самостоятельной работы студентов по переводу письменных текстов.

Самостоятельная работа в рамках образовательного процесса в вузе решает следующие задачи:

– закрепление и расширение знаний, умений, полученных студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий, превращение их в стереотипы умственной и физической деятельности;

– приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплинам учебного плана;

– формирование и развитие знаний и навыков, связанных с научно-исследовательской деятельностью;

– развитие ориентации и установки на качественное освоение образовательной программы;

– развитие навыков самоорганизации;

– формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

– выработка навыков эффективной самостоятельной профессиональной теоретической, практической и учебно-исследовательской деятельности.

Специфическими принципами организации самостоятельной работы в рамках современного образовательного процесса являются:

– принцип интерактивности обучения (обеспечение интерактивного диалога и обратной связи, которая позволяет осуществлять контроль и коррекцию действий студента);

– принцип развития интеллектуального потенциала студента (формирование алгоритмического, наглядно-образного, теоретического стилей мышления, умений принимать оптимальные или вариативные решения в сложной ситуации, умений обрабатывать информацию);

– принцип обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения (предоставление возможности выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах темы, раздела, модуля) [3, с. 8].

В лингвистическом вузе самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составляющих образовательного процесса и может протекать как в аудитории, так и вне ее; как в контакте с преподавателем, так и в его отсутствие. Во всех этих случаях четко прослеживается тесное взаимодействие участников образовательного процесса: студент получает задания и методические указания о способах организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления путем постановки определенной задачи на каждом конкретном этапе обучения, а также через контроль и коррекцию ошибочных действий. При этом подразумевается, что организует учебный процесс и руководит им преподаватель, даже если его присутствие при этом не предполагается.

При организации самостоятельной работы преподаватель должен учитывать основные характеристики этого вида учебной деятельности и информировать студентов о целях самостоятельной работы, ее различных

видах, формах контроля и самоконтроля, сроках выполнения заданий. Важную роль в организации самоконтроля учебной деятельности играет использование автоматизированных обучающих и контролирующих систем [2, с. 32].

Самостоятельная работа студентов переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета предполагает формирование компетенций в соответствии со специализацией. В частности, студенты 5-го курса в рамках специализации изучают стратегии письменного перевода международно-правовых и юридических текстов. При этом студентам предоставляется достаточно широкая степень автономии. Данный курс направлен на формирование и совершенствование иноязычной компетенции на материале текстов на иностранном языке по тематике «международные договоры и соглашения, уставы международных организаций». В этой связи целесообразными представляются задания на перевод текста с помощью ТМ и задания на составление глоссария текста.

Выполняя задания первого типа, студенты получают текст и самостоятельно его переводят с помощью ТМ. Текст дается из обозначенной выше предметной области.

При выполнении заданий второго типа студенты получают текст упомянутой предметной области и составляют по нему глоссарий терминов с переводом, чтобы применять этот глоссарий для контроля единообразия терминологии в выполняемом им переводе.

С целью реализации принципа учебного сотрудничества среди студентов-исполнителей выделяются переводчики, а также переводчики-редакторы. Функцию корректора может выполнять преподаватель.

Студенты-переводчики получают определенный набор сегментов для перевода, выполняют перевод и подтверждают свои сегменты. Кроме этого, студенты-переводчики выполняют задание по составлению и пополнению глоссария по заданной тематике. Студенты-редакторы, помимо собственной части перевода, выполняют редактуру подтвержденных сегментов студентов-переводчиков, а также проверяют слова и словосочетания, добавленные в глоссарий. При возникновении сложностей студенты имеют возможность общения через внутренний чат платформы SmartCAT.

Полученная память переводов и глоссарий могут использоваться в дальнейшем при переводе текстов по данной тематике.

При проверке перевода подсчитывается количество ошибок каждого типа и рассчитывается индекс качества перевода (TQI) по следующей формуле:

$TQI = (E1 \cdot 6 + E2 \cdot 2 + E3 \cdot 1) / W \cdot 1000$, где E1 – количество грубых ошибок (искажение смысла оригинала), E2 – количество средних ошибок (неверный перевод термина), E3 – количество незначительных ошибок (опечатки), W – объем оригинального текста в словоупотреблениях [1, с. 104].

Необходимо отметить высокий потенциал применения обозначенного подхода и данной платформы в организации самостоятельной работы студентов со значительной степенью автономии. Преподаватель имеет возможность онлайн проверять состояние выполнения задания на перевод, вносить корректировки, осуществлять интерактивное взаимодействие со студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабина, О. И.* Память переводов в обучении переводчиков / О. И. Бабина, П. Г. Осминин // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. – 2013. – № 3. – С. 98–108.

2. *Горина, В. А.* Самостоятельная работа студентов в системе лингвистического образования / В. А. Горина // Вестн. МГЛУ – Вып. 14 (700). – 2014. – С. 24–35.

3. *Меренков, А. В.* Самостоятельная работа студентов : виды, формы, критерии оценки : учеб.-метод. пособие. – А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т. И. Гречухина [и др.]. – М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – С. 80.

4. Переводы в облаке : ABBYY Language Services запустила SmartCAT [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://sk.ru/news/b/news/archive /2014/10/31/perevody-v-oblake-abbyy-language-services-zapustila-smartcat.aspx. – Дата доступа : 05.10.2019.

5. *Прохоров, Н.* Память переводчика, или Что такое Translation Memory? / Н. Прохоров, А. Прохоров // «КомпьютерПресс» [Электронный ресурс]. – 2006. – № 2. – Режим доступа : https://compress.ru/article.aspx?id=16145. – Дата доступа : 05.10.2019.

И. И. Макаревич (Минск)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВА САМОПОЗНАНИЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ОТКРЫТОГО ТИПА

Применение эвристического подхода в образовании к обучению иностранному языку в целом, а также приемам и видам перевода в частности, способствует мотивации к обучению и деятельностной организации процесса обучения профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации и переводу как профессиональному виду деятельности.

Эвристический подход основывается на том, что в реальном мире явления не поделены на предметы, как они разделены в учебном процессе, а существуют в единстве. По этому принципу разработаны типы открытых заданий, особенностью которых является то, что они не имеют однозначного решения, поскольку их выполнение предполагает творческое делание [1].

В данном исследовании мы исходим из того, что иностранный язык при условии выстроенной изначально системы базовых знаний является средством самопознания при выполнении эвристических заданий открытого типа [2; 3], разработанных для категории учащихся – студентов старших курсов специальности «Международное право» факультета международных отношений БГУ.

Для иллюстрации сказанного приведем пример задания открытого типа на выявление грамматических трудностей при переводе, инструкция к которому звучит следующим образом:

Опишите реальные процессы или явления, в которых вы участвуете, сопровождая свое описание только грамматическими формами видо-временной системы английского языка.

При оценке такого задания преподавателю важно иметь в виду, что в эвристике оцениваются не шаблоны, а определенные знания, смыслы, учитывается не степень соответствия, а степень несхожести. После непосредственного выполнения задания следует рефлексия – обучающиеся выражают в письменной форме то, что им удалось узнать о себе в ходе выполнения задания.

Пример эвристического задания отрытого типа по фонетике:

Составьте каталог гласных звуков английского языка, распределив их по четырем вкусам, указанным в меню: пресные, кислые, соленые, сладкие.

Так, обучающимся необходимо разложить все звуки, согласно вкусовым ощущениям, ориентируясь на меню. Это задание нацелено на выявление уровня профессиональной подготовки по сложной системе гласных звуков английского языка, на мини-творчество, проведение своеобразного мини-исследования по классификации гласных звуков английского языка.

Во избежание возможной критики используемого подхода следует сказать, что эвристика – это надстройка для уже подготовленного обучающегося. Должен быть базовый фундамент, на который впоследствии налагается метод дидактической эвристики [3]. Надстраивая над шаблоном свое творческое изыскание, нужно обладать соответствующими базовыми знаниями, умениями и навыками и иметь необходимый набор структур изучаемого языка.

Возникающие проблемы при выполнении заданий открытого типа в эвристике упреждают посредством метапредметности [4] – т.е. понимания сущности: необходимо основательно изучить основные понятия: звуки, формы, тематический словарь-минимум, дефиниции основных понятий и терминов определенного профессионального дискурса и т.д.

В заданиях открытого типа обучающийся проходит важные этапы, во время которых преодолевается монологичная структура передачи знаний обучаемому. Таким образом, подчеркивается его активная роль в обучении через мотивацию, развитие качеств личности, определяющих компетентность в области самоизменения в стремительно меняющемся мире. Так, на первом этапе ощущений, когда обучаемый дает определение понятия, задействуется эмоциональная сфера человека – обучаемый эмпатийно ощущает определяемые понятия. Далее, на втором этапе происходит сравнивание ответов. На третьем этапе идет работа с определениями, данными авторами учебников, учеными, экспертами. Таким образом, свое сравнивается с чужим. В итоге получается, что обучаемый специально не изучал определения, а открыл их через себя.

Указанные методы эффективно используются при обучению переводу, а также работе с терминами при обучении профессиональному дискурсу международного права.

Приведем пример когнитивного задания открытого типа по переводу с русского языка на английский (1) мини-текста профессионального дискурса международного права (2):

(1) *Поработайте в паре над мини-текстом объемом в два абзаца.*

1. *Каждый из вас переводит свой мини-текст полностью.*

2. *Обменяйтесь текстами и отредактируйте перевод друг друга.*

3. *В процессе работы над переводом партнера задумайтесь, как вы понимаете или чувствуете, что тот или иной термин, слово или фраза не верны или не совсем верны.*

4. *Обсудите в паре, как вы выбираете наилучший вариант.*

5. *Подумайте, как вы можете объяснить каждое исправление ссылкой на:*

– грамматическое правило;

– словарную статью;

– функциональный стиль.

6. *Оформите окончательный вариант перевода ваших мини-текстов.*

(2) *Киев должен принять закон об особом порядке местных выборов в Донецке и Луганске на заседании контактной группы в Минске. Этот процесс должен проходить в строгом и пошаговом соответствии с принятой и одобренной мировым сообществом так называемой «Формулой Штанмайера». Последняя предполагает действия в строгой очередности:*

Шаг 1. Украина вводит в действие закон о выборах на Донбассе. Шаг 2. Отведение войск с обеих противоборствующих сторон. Шаг 3. Проведение выборов на Донбассе. Шаг 4. Признание выборов со стороны ОБСЕ. Шаг 5. Предоставление особого статуса Донбассу. Шаг 6. Вывод войск и возвращение контроля над государственной границей Украины.

Как нам представляется, технология эвристического обучения позволяет актуализировать индивидуальные цели и смыслы личности студента, а именно те задачи, которые человек должен прирастить. Иными словами, на начальном этапе эвристического обучения обучающийся должен сам себе поставить конкретную задачу и в процессе освоить ее выполнение, выработав определенный механизм на пути к освоению самой деятельности.

Таким образом, обучающийся, осваивая предмет, тем самым организует свою деятельность, приобретая важнейший жизненный навык. Практикуя и проживая эту технологию несколько раз, обучающийся приобретает не только навыки предмета, но и постигает способы организации и представление о жизни.

В результате, человек открывает в себе лучшее, поскольку эвристический подход в обучении дает возможность индивиду раскрыть свой талант, выявить в себе таланты, которые, как ни парадоксально, большинство людей за собой не замечают, и в последствие создавать, исходя из своих потенциальных возможностей то, что будет выделять каждого из массы. При таком подходе любой обучающийся, даже тот, который сидел на задней парте и ничего не делал, вдруг начинает что-то писать, делать.

При применении эвристического подхода в широком образовательном масштабе вся обучаемая аудитория начинает двигаться, по термину А. В. Хуторского, в строну человекосообразности [5], превращая образование

в средство выявления и реализации потенциала человека по отношению к себе и внешнему миру. Это привносит чрезвычайно актуальный смысл в образование современного человека, которое заключается в его самореализации, а не только развитии и передаче опыта поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Король, А. Д.* Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования : метод эвристического диалога в обучении / А. Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10–13.

2. *Макаревич, Т. И.* Heuristic Techniques in New Different Distance and Conference Interpreting Modes in Training International Law Undergraduates = Эвристические приемы в новых видах удаленного устного перевода и устного перевода в залах заседаний при подготовке студентов-международников [Электронный ресурс] / Т. И. Макаревич // Роль университетского образования и науки в современном обществе : к 100-летию Белорусского государственного университета : материалы науч.-практ. конф. БГУ, Минск, 26–27 февр. 2019 г. – Минск : БГУ, 2019 – С. 275–278. – Режим доступа : http://elib.bsu.by/han-dle/123456789/231835. – Дата доступа : 08.10.19.

3. *Макаревич, И. И.* Эвристический компонент в создании англо-русского словаря-справочника по цифровой трансформации / И. И. Макаревич [Электронный ресурс] // Роль университетского образования в современном обществе : к 100-летию Белорусского государственного университета : материалы науч.-практ. конф. БГУ, Минск, 26–28 февр. 2019 г. – Минск : БГУ, 2019. – С. 273–278. – Режим доступа : http://elib.bsu.by/bitstream/1234-56789/231835/1. – Дата доступа : 23.09.19.

4. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) [Текст] / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.

5. *Король, А. Д.* Метапредметная суть образования способность к преобразованию окружающего мира : системный подход к формированию целостного видения мира / А. Д. Король // Народная асвета. – 2014. – № 10. – С. 16–20.

Т. И. Макаревич (Минск)

КРЕАТИВНОСТЬ И ЭВРИСТИЧНОСТЬ ИДЕИ ВРЕМЕНИ АНГЛИЙСКОГО ПРОГРЕССИВА КАК ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА В ЗАДАНИЯХ КОГНИТИВНОГО (ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО) ТИПА

Грамматическая проблема видовременной отнесенности, сочетаемости видовременных форм с семантикой глагола, изучения так называемых «неправильных» случаев лексико-грамматического взаимодействия, т.е. употребления неакциональных (статальных) глаголов в форме английского

длительного вида (прогрессива), были и остаются актуальными вопросами когниции (понимания), усвоения, узуальности (употребления) как носителями языка, так и изучающими язык, обучения и перевода.

Креативность и эвристичность идеи времени английского прогрессива изучается и усваивается студентами на протяжении всех этапов обучения, поскольку грамматические категории времени и вида являются основными в усвоении языка, и совершенствование навыков их грамматического употребления сопутствует говорящему на протяжении всего его опыта говорения на иностранном языке. Говорящему на иностранном языке важно решить познавательную задачу: почему имеют место случаи «правилоисключающего» взаимодействия английского прогрессива и неакциональных глаголов?

Для успешного поиска решения этой когнитивной задачи мы предлагаем нашей категории обучаемых – студентам-международникам третьего курса специальности «Международное право» факультета международных отношений Белорусского государственного университета (ФМО БГУ) [4, с. 275] – эвристические задания открытого типа под названием *исследование объекта*, *общее в разном* и другие [3, с. 45] для понимания, можем уже точно сказать, новых правил лексико-грамматического взаимодействия.

Преподаваемая дисциплина «Иностранный язык (первый) (английский)» на ФМО БГУ имеет два аспекта: аспект 1 – общелитературный английский язык (General English – GE) и аспект 2 – язык для специальных целей (подъязык международного права) (English for Specific Purposes – ESP). В рамках данной публикации мы рассмотрим когнитивное задание *общее в разном*, которое подходит и для аспекта 1 (GE), и для аспекта 2 – ESP. В процессе преподавания языка для специальных целей (ЯСЦ) помимо вопросов языкового и речевого употребления возникают сложности грамматической проблемы перевода, что и призвано разрешить задание когнитивного (познавательного) типа *общее в разном*. Кроме того, студенты-международники ФМО БГУ изучают два иностранных языка, и по этой причине возможно включить в данный вид задания элемент компаративного анализа.

У человека как говорящего субъекта есть способность иметь различные представления о времени. Непосредственно креативность и эвристичность идеи времени английского прогрессива проявляется в том, что она позволяет сравнивать и оценивать протекание длительности в прошлом, настоящем и будущем, дать оценку вероятного и желаемого, регулярного и уникального, различить «историю и вымысел» [2, с. 82]. Самое важное в выражении говорящим креативности и эвристичности идеи времени – это то, что человек способен «говорить время» [1, с. 12].

Способность «говорить время» (dire le temps) с помощью категории времени и грамматической категории вида, проявленных в форме глагола, объединяет говорящего и время как «форму протекания вещей», поскольку только говорящий субъект «переводит» время «одного мира во время другого мира (univers – langage)».

Человек как говорящий субъект становится и точкой отсчета в языке, на шкале времени в позиции «момента речи» (the present moment of speaking), где «именно человек находится в точке присутствия, которая условно членит

линию времени на составляющие» [1, с. 12]. Тонкость и деликатность поисков и анализа взаимодействия категории в широком плане времени и языка, а в узком рассмотрении: категории времени, категории вида и лексико-семантических классов неакциональных глаголов объясняется сложностью самих понятий и выбором точки их исследования.

Особое значение имеет сложная и неоднозначная категория вида (aspect), по которой диапазон мнений колеблется от отрицания существования такой грамматической категории до признания ее существования в различных комбинациях и под разными названиями морфологических глагольных форм.

В качестве точки соприкосновения времени и языка мы выбрали лексико-грамматическое взаимодействие лексической семантики неакциональных глаголов с грамматическим значением длительного вида (прогрессива) в английском языке. В связи с этим говорящий оказывается в центре проблем, а неакциональный глагол-сказуемое в форме английского прогрессива – единицей анализа.

Компаративный анализ в значительной степени подчеркивает идеоматичность длительного вида в английском языке. Английский длительный вид уникален и специфичен. В этом его привлекательность для исследования и сложность для перевода на русский язык, особенно в сочетании с ЛСК неакциональных глаголов. Поскольку студенты-международники ФМО БГУ изучают два иностранных языка, компаративный анализ способствует пониманию сущности английского прогрессива, особенно при его сравнении с употреблением русского несовершенного вида и французского оборота *être en train de* и способах перевода английского прогрессива. При компаративном анализе приходит осознание особенности английского длительного вида.

Во французском языке термин *вид* в своем прямом этимологическом значении *regard* ‘видеть’ находит свое отражение в представлении видимого / наблюдаемого / ощущаемого действия [1, с. 11]:

Je vois que Pierre fume. – ‘Я вижу, что Пьер курит’.

В процессе исследования английского прогрессива нас больше интересует значение категории *вида / aspect – regard* в его вторичном значении как ‘взгляд, точка зрения’, которое «способно указывать на интерпретацию действия говорящим» [2, с. 11]. Это видение говорящего:

Pierre fume = Il est en train de fumer. ‘Пьер курит’. = ‘Он находится в процессе курения’.

Следует отметить, что во французском языке оборот *en train de* передает лишь грань из всего спектра значений английского прогрессива, что и следовало доказать, примененяя компаративный анализ.

Категория вида связана с понятием «внутреннего времени» [6, с. 11], что отличает его от внешнего времени. *Вид* (*aspect*) – это «‘неисчерпанное’ внутреннее время глагола / сказуемого, реализующего референцию к процессности видимого / ощущаемого / наблюдаемого, то есть настоящего для говорящего действия / процесса» [1, с. 11].

При выборе методики разработки заданий и типа задания мы остановились на *эвристическом задании открытого типа*, таком как *когнитивное задание* [5], поскольку нам важно, чтобы у студентов-международников было понимание природы сущностей, и, следовательно, был найден ответ на вопрос употребления противоречащих грамматическим правилам случаев сочетаемости английского прогрессива со статальными глаголами.

Когнитивное (понятийное) задание *общее в разном* нацелено на понимание ситуации употребления противоречащих грамматическим правилам случаев сочетаемости английского прогрессива со статальными глаголами. При помощи когнитивного задания *общее в разном* также решается грамматическая проблема перевода обозначенного взаимодействия на русский язык. Проработав теоретическую часть сравнения систем, мы приступаем к практике грамматических трудностей перевода. Мы выбираем парный, в некоторых случаях, групповой режим работы студентов. Задача когнитивного задания *общее в разном* – через вопросно-ответную форму найти общее и отличное в разных языковых системах и через них – причину исследуемого явления, сравнить эти системы и обозначить свое понимание / непонимание вопроса [3, с. 45]. Инструкция к заданию звучит следующим образом:

1. На образовательном портале БГУ Moodle откройте задание в секции “Master Your English Grammar”, внимательно прочитайте инструкцию и просмотрите практическое задание, проанализировав все значения глагола *have* и модального глагола *have to* и его значение в письме (1) и в тексте об экотуризме “Travel Wise” (2):

(1) *Well, I hope you **are having** a better week than I am! Write you soon. Love, Clair*. – ‘Ладно, надеюсь, твоя неделя (проходит) лучше, чем моя. Скоро напишу. Целую, Клэр’. Evans [7, с. 5].

(2) *In recent years there has been a large increase in the number of independent travelers who want to get off the beaten track, and this has meant that many remote destinations **are having to** adjust to new visitors*. – ‘За последние годы значительно увеличилось количество туристов, разрабатывающих свой маршрут, которые не хотят ездить по избитым маршрутам, что означает, что отдаленные места должны быть готовы принять новых посетителей’ [7, p. 24].

2. Поработайте в парах, сравните эти два случая, подумайте, какие вопросы у вас вызывает употребление глагола в приведенном контексте и предложите свой вариант перевода употребления неакционального глагола в прогрессиве.

3. При ответе на вопрос постарайтесь отыскать причину этого лексико-грамматического взаимодействия. Прокомментируйте, почему глагол *have* не употребляется в длительном виде в значении *possess*, но может употребляться в значении *enjoy* и других. Приведите примеры. Отражает (полностью / частично / не отражает) ли перевод на русский язык данное взаимодействие?

4. Обозначьте свое понимание или непонимание вопроса.

5. Выберите, кто из вас представит результаты вашего сравнения употребления и вариантов перевода для представления в группе.

Когнитивное задание способствует пониманию креативности и эврис-тичности идеи времени английского прогрессива, так же развивает умение почувствовать ситуацию такого употребления, проанализировать изученные правила употребления и обосновать выбор говорящего для эффективного решения проблем грамматического перевода, осознанного употребления «правилоисключающего» взаимодействия неакциональных глаголов и семантики длительного вида в английском языке, что сегодня все больше становится нормой. Для нас стоит задача на перспективу – внести новое обоснованное правило употребления в грамматику английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Знак в системе языка и временное пространство говорящего отчет о НИР (заключ.). – МГЛУ. – Минск : МГЛУ, 2005. – С. 86.
2. Логический аспект языка // Язык и время. – Москва, Индрик, 1997. – С. 489.
3. *Король, А. Д.* Эвристический урок. Результаты, анализ, рефлексия / А. Д. Король. – Минск : Выш. шк., 2018. – 2-е изд., стереотип. – С. 223.
4. *Макаревич, Т. И.* Heuristic Techniques in New Different Distance and Conference Interpreting Modes in Training International Law Undergraduates = Эвристические приемы в новых видах удаленного устного перевода и устного перевода в залах заседаний при подготовке студентов-международников [Электронный ресурс] / Т. И. Макаревич // Роль университетского образования и науки в современном обществе : к 100-летию Белорусского государственного университета : материалы науч.-практ. конф. БГУ, Минск, 26–27 февр. 2019 г. – Минск : БГУ, 2019. – С. 275–278. – Режим доступа : http://elib.bsu.by/han-dle/123456789/231835. – Дата доступа : 08. 10. 2019.
5. *Хуторской, А. В.* Дидактика. Старт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб, 2017.
6. *Guiellaume, G.* Temps et verbes. Téorie das aspects, des modes et des temps / G. Guiellaume. – P. : Lib. C. Klincksieck, 1968. – C. 387.
7. *Virginia, E.* Upstream Intermediate. Student’s Book / E. Virginia, D. Jenny. – Newbury, Express Publishing. – 2002. – C. 144 c.

Я. Э. Осипова, А. А. Кульчицкая (Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

В эпоху высокой конкуренции требования, предъявляемые к переводчикам на рынке профессиональных услуг, постоянно растут. Несмотря на бурное развитие систем машинного перевода, их потенциал до сих пор ограничен. Так или иначе заказчикам приходится прибегать к услугам профессиональных переводчиков. Сейчас переводчик письменных текстов – это не просто посредник в ситуации межкультурного общения, это специалист, умеющий работать с различными электронными программами,

оптимально организовать взаимодействие с коллегами и свое рабочее время, постоянно совершенствовать собственные «гибкие навыки» (soft skills). Во многом благодаря волонтерской деятельности многие переводчики имеют возможность начать профессиональную карьеру уже во время обучения в университете. В связи с этим особенно остро встает вопрос о выборе таких форм обучения письменному переводу, которые, как отметила Е. Р. Поршнева, «позволили бы в течение короткого времени смоделировать все аспекты профессиональной деятельности и сократить время накопления профессионального опыта, формируя у будущих специалистов целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике» [3, с. 107].

Изучив сайты о трудоустройстве в сфере письменного перевода, мы обнаружили широкий спектр требований, которые заказчик предъявляет к потенциальным работникам. Кроме очевидного высокого уровня владения языком перевода, среди наиболее часто встречающихся требований можно выделить: уверенное пользование ПК; знание программ CAT; умение работать по ГОСТу (напр. ISO9); умение верстать и обрабатывать документы (верстка Microsoft Word/Pages, Microsoft PowerPoint/Keynote, OCR); умение работать в CRM-системе Bitrix; повышенное внимание к деталям; умение работать в сжатые сроки; стрессоустойчивость; умение понимать желание клиента и удовлетворять их требования по тексту перевода; умение обоснованно отвечать на претензии клиента по качеству перевода.

Проанализировав требования заказчиков, мы обнаружили, что они соответствуют основным переводческим компетенциям, среди которых выделяют лингвистическую, межкультурную, предметную, технологическую, информационную и обеспечивающую переводческие услуги, или по-другому, переводческие метакопетенции (translation service provision) [4]. На наш взгляд, одним из эффективных способов их формирования является использование деловых игр.

В последнее время деловые игры активно внедряются в обучение студентов различным видам устного перевода. Так, среди наиболее распространенных видов можно выделить международную дискуссию, круглый стол, собеседование. В обучении же письменному переводу предпочтение по-прежнему отдается традиционным методам, а именно работе с текстом, несмотря на огромный потенциал использования имитационно-ролевых моделей деятельности.

По определению Т. И. Бочаровой, деловая игра – это «психолого-педагогический, дидактико-технологический феномен, выражающийся в имитации в игровой форме учебно-познавательной, практико-ориентированной ситуации, решение которой направлено на формирование значимых умений и навыков обучающихся» [1, с. 14]. А. А. Вербицкий отмечает, что деловая игра представляет собой квазипрофессиональую деятельность, так как учащиеся усваивают знания и формируют умения не абстрактно, а в процессе реальной деятельности [2, с. 168]. Она включает в себя 3 компонента: *ролевой, имитационный и профессиональный*. Р о л е в о й компонент игры заключается в выполнении студентами определенной роли, соответствующей

той или иной должности в рамках выполнения письменного перевода (прим.: локализация документа – переводчик-локализатор). Имитационный компонент заключается в имитации реальной переводческой деятельности. Профессиональный (деловой) компонент реализовывается посредством выполнения профессиональной задачи – перевода письменного текста.

За основу мы взяли модель деловой игры, предложенную Е. В. Аликиной, но адаптировали ее под наши реалии и пересмотрели организацию форм работы. При составлении игры мы старались использовать материалы, актуальные для нынешней ситуации на рынке переводческих услуг и интересные для самих студентов. Мы провели анкетирование среди студентов 3 курса факультета межкультурных коммуникаций, задачей которого являлось определение наиболее предпочтительных форм работы, а также тематика предлагаемых преподавателем материалов. Так, выяснилось, что студентам в ходе занятий не хватает групповой формы работы, выполнения проектов, а среди наиболее актуальных тем они отметили IT, спорт и туризм.

В результате, основой для игры стало моделирование деятельности переводческого бюро. Заказчиком проекта была выбрана белорусская компания Travelsoft, которая занимается разработкой ПО в сфере туризма. В качестве материалов была использована ежегодная международная выставка в сфере туризма Travel Technology Europe, которая проходит в Лондоне. «Переводческому бюро» необходимо осуществить отбор и перевод материалов о выставке, которую планирует посетить заказчик.

Этап 1: Подготовительный. Подготовка к работе в облачной технологии Google Диск.

На подготовительном этапе студенты получают карточки, в которых указываются роли, основные обязанности и путь доступа к аккаунту Google Drive. В зависимости от количества студенты делятся на команды. Рабочая команда – 4 человека. В каждой из команд, в соответствии с полученной карточкой, определяются роли менеджера-проекта, переводчика-локализатора, редактора-верстальщика, контент-менеджера. Менеджер проекта отвечает за сбор и обработку данных по запросу клиента. Переводчик-локализатор – за перевод и адаптацию материалов, представленных МП. Редактор-верстальщик – за вычитку материалов, внесение редакторских правок, выполнение форматирования. Контент-менеджер осуществляет постредактирование материалов и подготовка финального продукта к отправлению заказчику. Выполнив вход в Google Диск, студенты более подробно знакомятся с последовательностью выполняемых задач. Задания для каждой из ролей прописаны в боковой панели документа Google в разделе «Задачи».

Этап 2: Основной. Проведение деловой игры.

Следуя указаниям раздела «Задачи», студенты выполняют работу за отведенное им время (20 минут) поэтапно. При реализации своих обязанностей участники отмечают задачу как выполненную, после чего приступают к следующему этапу работы над проектом. Порядок работы следующий: менеджер проекта начинает работу над проектом, знакомясь с информацией о заказчике и выставке, используя ссылки, предварительно добавленные в основной документ. Затем заносит данные в таблицу на английском языке.

Также в задачи менеджера проекта входит отбор наиболее интересных для заказчика мероприятий. Для этого нами заранее были отобраны девять событий выставки, ссылки на которые также были добавлены в таблицу. Из них менеджеру необходимо выбрать три и занести в таблицу. Преподавателю важно указать, что менеджер проекта при отборе мероприятий должен ориентироваться на направление деятельности компании-заказчика, а также стараться следить за тем, чтобы события не проводились в одно и то же время. Переводчик-локализатор осуществляет первичный перевод сведений, которые до этого были добавлены менеджером проекта, при помощи системы машинного перевода Google Translate и фиксирует информацию в таблице. Далее производится исправление неточностей, добавление примечаний и уточнение ЛЕ, при необходимости. Редактор-верстальщик выполняет вычитку сведений о мероприятии на русском языке, исправляет неточности, а также осуществляет первичное форматирование текста на ПЯ согласно установленным требованиям. Контент-менеджер выполняет постредактирование отобранной информации на ПЯ и готовит финальный продукт к отправке компании-заказчику – копирует информацию из ячеек таблицы и создает отдельный документ, в котором содержатся основные данные о мероприятии на ПЯ, дополняет/сокращает необходимую информацию, совершает косметические преобразования.

В то время как один из студентов выполняют свою часть работы, трое остальных занимаются редактированием сведений о компании-заказчике, переведенных при помощи системы машинного перевода. Студенты выполняют вычитку сведений на предмет наличия лексических, грамматических, речевых, стилистических, а также пунктуационных ошибок. Помимо этого производится форматирование текста согласно требованиям, описанным в условии. После завершения своего этапа работы определенный студент присоединятся к редактированию, а к работе над проектом приступает следующий студент.

Важно отметить, что облачная технология Google Drive позволяет преподавателю контролировать процесс на всех этапах деловой игры.

Этап 3: Заключительный.

Послеигровой этап позволяет провести рефлексию и анализ итогов переводческой работы. На данном этапе проводится анализ конечного продукта, а также разбор ошибок. Студенты и преподаватели имеют взаимную коммуникацию, в ходе которой студенты делятся трудностями, с которыми столкнулись, и тем, как они их преодолевали и/или будут преодолевать в будущем.

Таким образом, использование деловой игры как одного из видов квазипрофессиональной деятельности контекстной формы обучения позволяет моделировать определенный отрезок профессиональной деятельности. В ходе проведения игры студенты четко осознают ограниченность времени, отведенного на выполнение своих обязанностей, и пошаговость выполняемых действий, от которых зависит конечный результат работы. Вследствие этого нередко в аудитории возникает стрессовая обстановка, которая позволяет психологически подготовиться к дальнейшей профессиональной

деятельности. Работая друг с другом в командах, студенты также приобретают навыки социального взаимодействия, повышается их интерес и мотивация к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бочарова, Т. И.* Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. И. Бочарова. – Ставрополь, 2006. – С. 26.

2. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. – М. : Высш. шк., 1991. – С. 207.

3. *Поршнева, Е. Р.* Методика проведения имитационно-деловой игры при обучении переводу [Текст] / Е. Р. Поршнева, А. Н. Панова // Вестн. ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – Изд-во Перм. нац. иссл. политех. ун-та. – 2013. – № 8 (50). – С. 101–109.

4. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication [Electronic resource]. – Mode of access : http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf. – Date of access : 07.11.2019.

Т. В. Попова (Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
(испанский язык)

Овладение иностранным языком – это, прежде всего, приобщение к иной культуре, освоение нового социокультурного контента; поэтому обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур (своей собственной и иноязычной) в общем формате межкультурного общения.

В самом общем виде межкультурной коммуникацией называется взаимодействие индивидов, групп или организаций, принадлежащих к различным культурам. Решающим при этом является вопрос о значимости культурных различий, способности их осознать, понять и адекватно учесть в процессе коммуникации. Для достижения взаимопонимания в таком процессе необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, которая в теории межкультурной коммуникации получила название межкультурной компетентности [2].

Основными составляющими межкультурной компетенции являются знание и понимание собственной культуры, осмысление картины мира иной социокультуры, умение видеть сходство и различие между различными культурами и владение навыками межкультурного диалога, предполагающего готовность к решению конфликтов, распознавание смысловых ориентиров другого социума, оперирование инокультурными концептами и средствами социальной коммуникации [4].

Когда человек начинает изучать иностранный язык, его сознание настроено на родной язык; все, что обучающийся хочет сказать на иностранном языке, помимо его воли оформляется во внутренней речи в высказывание на родном языке со всеми культурно-обусловленными особенностями. При формулировании речи на иностранном языке чаще требуется включение механизмов перекодирования, и обучение этим действиям также является реальным обучением диалогу культур. Другими словами, обучающийся, прежде всего, должен знать, когда он может опираться на опыт родного языка, а когда этого делать нельзя, и что за его ошибками зачастую стоит отсутствие достаточного знания правил иностранного языка (например, при построении предложения), а также иное видение мира.

В соответствии с образовательным стандартом вуза одним из требований, предъявляемых к компетентности специалиста в области перевода, является необходимость действовать в рамках международного этикета и правил поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, обеспечение деловых переговоров официальных делегаций и т.д.).

Будущие переводчики, у которых формируются навыки эквивалентации, должны использовать оба языка в процессе развития умений межкультурной коммуникации. Это отличает их от представителей других профессий лингвистического профиля.

Практический опыт преподавания испанского языка в языковом вузе показывает, что в ходе занятий студентов привлекает прежде всего реальная возможность принимать участие в общении на социально значимые темы. Социокультурная тематика, отражающая предмет общения, представлена в содержательно-тематических блоках учебно-методических материалов. Это обеспечивается наличием аутентичных материалов как текстового, так и аудиовизуального характера, что позволяет реализовывать цели, заявленные в образовательном стандарте РБ по иностранным языкам.

Обучение межкультурной коммуникации будущих переводчиков начинается уже во время изучения курса дисциплины «Практика устной и письменной речи испанского языка» на первом курсе.

Содержание основных тематических блоков социокультурного характера затрагивает личностную информацию о современной испаноязычной молодежи, их досуге, учебе, увлечениях, о различных городах мира, национальных традициях, праздниках, национальных костюмах, географические сведения, сведения о национальной кухне, интересных фактах и т.д.

Диапазон тем для общения, заданий творческого характера постоянно интегрируется в образовательный процесс, тем самым расширяя коммуникативный круг общения. Основные зоны общения на первом курсе – *Educación, Salud, La comida sana, La ciudad moderna* и т.д. – нацелены на личностное развитие и позволяют моделировать речевые ситуации, максимально приближенные к реальным.

Исходя из того, что межкультурная компетенция формируется на основе определенных умений, мы выделяем в качестве таковых следующие:

- умение корректно воспринимать лексическую единицу в устном или письменном контексте;
- умение адекватно идентифицировать выделенную лексическую единицу с соответствующим аналогом на родном языке;
- умение сопоставить исходную лексическую единицу с аналогичной на родном языке и выявить сходства и различия в сопоставляемых лексических единицах;
- умение использовать данную лексическую единицу в собственном речевом высказывании [1].

Методической задачей преподавателя для достижения поставленной цели является отбор необходимых для анализа лексических единиц, обладающих социокультурной семантикой и служащих лексической базой для формирования межкультурной компетенции.

В первом, названном нами тематическом блоке, изучаемом на первом курсе языкового вуза, *Educación,* в качестве ключевых лексических единиц, требующих особого внимания со стороны преподавателя, для формирования умений социокультурной компетенции нами были отобраны следующие: *matricularse, abonar por los derechos, Universidad autónoma, instituto, fiesta patronal, traductores e intérpretes* и др.

Например, для того чтобы семантизировать значение испанского глагола *matricularse* преподаватель должен объяснить, что в Испании студенты не просто поступают в вуз, сдавая ЦТ, как это происходит в Беларуси, а на последней ступени среднего образования, в бакалавриате (испанская модель), предварительно набирают определенную сумму баллов, установленную для каждого высшего учебного заведения, и отправляют свои баллы в выбранные ими университеты. Затем, если им присылают положительное решение, отправляют документы в выбранный вуз, оплачивают необходимую сумму денег *(abonar por los derechos)*, установленную на данный год обучения, и только после этого имеют право приступить к занятиям (*matricularse)*. Таким образом, студенты белорусского вуза, обучающиеся на бюджетной основе, понимают, что глагол *matricularse* не подходит для описания их процедуры поступления в МГЛУ и выбирают другой глагол – *ingresar*. Одновременно студенты усваивают информацию о том, что испанская бакалаврская подготовка осуществляется на базе *Instituto* (полное среднее образование). Одновременно с усвоением новых лексических единиц происходит овладение студентами культурологическим компонентом конкретных лингвистических структур, что и является базой для последующего формирования межкультурной компетенции.

Приведем еще один пример: говоря о своей будущей профессии, студенты описывают занятие переводческой деятельностью. Здесь же они узнают, что русское слово *переводчик* по-испански может переводиться двояко: *traductor* и *intérprete.* За каждым из этих двух видов занятий закрепляются определенные функции, которые в русском языке вполне умещаются в семантику слова

переводчик, в то время как в испанском языке необходимо постоянно уточнять, о каком виде перевода идет речь: устном или письменном. Следовательно, одновременно с усвоением данной лексической единицы студенты обогащают свои фоновые знания, также необходимые для формирования межкультурной компетенции.

Формирование навыков эквивалентации, о которых мы говорили выше, также начинается уже во время изучения курса «Практика устной и письменной речи». Следует привлекать внимание студентов к тому факту, что проблема синонимии испанского языка не позволяет выбирать первое значение из словаря, необходимо руководствоваться контекстом. Например, студенты, зная глагол *planchar* (гладить утюгом), русскоязычное словосочетание «гладить по голове» переводят на испанский язык как *planchar por la cabeza* вместо *acariciar la cabeza*. Более комичный эффект такого перевода трудно себе представить.

Еще один пример: день недели – среда (*miércoles*) выбирается для перевода словосочетания «окружающая среда» как *miércoles rodeado* вместо *ambiente*. Испанский потребитель информации в данном случае просто не поймет, о чем идет речь. Следовательно, в ходе работы над испаноязычным материалом преподавателю следует с первых дней привлекать внимание студентов к поиску эквивалентов в изучаемых языках и их корректному употреблению в устной и письменной речи.

Таким образом, можно с полной уверенностью утверждать, что действия преподавателя по формированию межкультурной компетенции у студентов на основе лексического компонента позволяют учитывать и дифференцировать уровни обученности: от активизации фоновых знаний, связанных с культурой страны, на основе лексического компонента, до извлечения основной фактологической информации, пересказа, интерпретации, участия в творческой деятельности [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барышников, Н. В.* Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28.

2. *Садохин, А. П.* Межкультурная компетентность : понятие, структура, пути формирования [Электронный ресурс] // А. П. Садохин. – Режим доступа : jourssa.ru. – Дата доступа : 05.10.2019.

3. *Сысоев, П. В.* Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.– С. 12.

4. *Цветкова, Т. К.* Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы / Т. К. Цветкова // Вопросы филологии. – 2002. – № 2. – С. 109–115.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция I
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле
Традиции и инновации в лингводидактике
и методике обучения иностранным языкам

Алешко Н. М. Перспективы методического исследования на стыке с современными лингвистическими дисциплинами 3
Гец М. Г. Факторы устойчивого повышения качества языкового и лингвистического образования 5
Лещёва Л. М. Университетская лекция в век информационных технологий 9
Маслов Ю. В. Эффективное проектирование содержания вузовской иноязычной подготовки 12
Пенкина М. В. Технология выделения номенклатуры устных межкультурных умений в контексте современных международных требований 16
Пинюта И. В. О дифференцированном развитии коммуникативных и коллаборативных умений студентов 19
Пониматко А. П. Контекстное обучение иностранному языку младших школьников 23
Сатинова В. Ф., Шведак А. И. Образовательная среда вербально-творческой самореализации обучающихся 26
Сафонова В. В. Коммуникационные виды деятельности в контексте общеевропейского переосмысления содержания коммуникативного образования в языковой педагогике XXI века 30
Тригубова Л. А. Реализация основных положений проекта «Компетенции для демократической культуры» в построении многоязычной и поликультурной Европы 35

Проблемное поле
Лингвистические, дидактические и психологические аспекты развития современного языкового образования

Басовец И. М., Сычевская Н. С. Принципы создания ЭУМК по истории языка 39
Дмитриева И. В. Лингвистические и дидактические аспекты в правилах употребления английского артикля 43
Иванов О. В. Учет свойств темперамента в процессе языкового образования 45
Кирейчук Е. Ю. Обращение к телесно-кинестетическому типу интеллекта в процессе обучения практической риторике 47
Климович Е. А. Эмоции в процессе овладения иностранным языком 50
Лебедева Д. В. Межкультурные переговоры 53
Лю Пэн Членение пространства в китайском и английском языках (на материале единиц, обозначающих «верх») 57

Нагорная Т. В. Современные подходы к определению эмпатии
как научного понятия 59
Петрашкевич Н. П. Грамматика в обучении иностранному языку
в свете тезаурусного подхода 63
Приходько А. И. Особенности межкультурной коммуникации
в эпоху глобализации 65
Прокопюк О. В. Взаимосвязанное овладение студентами
интегральным значением слова и элементами профессионального концепта.....67
Станкевич Н. П. Англоязычные заимствования,
их роль в современном немецком языке 71
Филимонова М. С. Обучение иероглифической системе языка
как феномену культуры.....74

Секция II
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле
Инновационные технологии
как фактор повышения качества языкового образования

Аникеенко И. И. Использование образовательного сайта Easyclass
для организации факультативных учебных занятий
по английскому языку 78
Байдак Е. В., Криштапович Е. Е., Счастная Н. В. Эффективность
применения информационно-коммуникативных технологий
в обучении иностранному языку.....81
Баркович А. А. Информационализация:
лингводидактический потенциал 85
Борейша В. М. К вопросу о совершенствовании
процесса обучения устному аргументативному высказыванию.....89
Брацун Л. В. Подготовка к обязательному выпускному экзамену
по учебному предмету «Английский язык» с помощью настольных игр 90
Веренич А. А. Использование обучающих платформ
в изучении иностранного языка 94
Дементьева Т. Г. Использование инновационных технологий
при обучении специалистов иностранным языкам 97
Зубрилина И. В. Стратегии моделирования индивидуальной
информационно-образовательной среды учителя иностранного языка 102
Клишина Т. А. Инновационные технологии
как фактор повышения качества языкового образования 105
Кирильчик Т. К. Некоторые особенности технологии сценирования
как способа организации речевого взаимодействия коммуникантов
на основе использования ИКТ.....109
Орлова В. Ф. EduScrum как инновационное средство
повышения качества языкового образования на уроках английского языка 111

Отчик А. Л. Комплекс заданий для развития у учащихся
умений межкультурной коммуникации
с использованием кейс-технологии 115
Патолятова М. С. Инновационные технологии
как способ реализации иноязычного образования в высшей школе 119
Романовский А. Д. Перспективы применения интернет-технологий
в образовательном процессе в высшей школе 124
Уланова О. Б. Способы составления контрольных заданий
для диагностики языковых навыков студентов аграрного вуза
на занятиях по английскому языку
посредством активизации их мыслительной деятельности 127

Проблемное поле

Самостоятельная работа обучающихся в системе языкового образования

Алипичев А. Ю. Прагматическая реструктуризация курса
иностранного языка для магистрантов,
реализуемого с применением дистанционных технологий 131
Беляева М. В. Языковой портфолио
как современная технология обучения и самоконтроля 135
Брич О. В. Развитие у учащихся умений самооценки
в процессе формирования учебно-познавательной компетенции 139
Кочукова А. С. О развитии у студентов-лингвистов
универсальных учебных действий как основы метакогнитивных умений 143
Леонтьева Т. П. Оптимизация самостоятельной
учебно-познавательной деятельности студентов магистратуры
по специальности «Лингводидактика» 147
Сергеева Н. А. Балльно-рейтинговая система
как средство обеспечения объективности оценки
самостоятельной работы магистрантов 150
Филонова О. Ю. Самостоятельная работа обучающихся
в системе языкового образования 155
Ханеня Е. В., Бессмертная Л. В. Теоретические аспекты
формирования учебно-познавательной компетенции учащихся 158
Хмельницкая Ю. В. К вопросу об организации
автономной работы студентов
по дисциплине «Функциональная грамматика» 161
Чебоненко Д. С. , Третьяк О. С. Изучение мотивации
к самостоятельной работе у школьников
в процессе их обучения английскому языку 164

Секция III
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Бойко Т. И., Полетаева О. С., Реут А. Э. К вопросу
о специфике обучения авиационному английскому языку
будущих специалистов управления воздушным движением 169

Андреасян И. М., Грицай Н. А. Обучение студентов-экологов
реферированию иноязычного текста по специальности
с использованием технологии учения в сотрудничестве.....171
Денисова С. С. Профессиональная подготовка сотрудников
правоохранительных органов по иностранному языку 175
Дерман И. Н. Международные экзамены по французскому языку 179
Катцова Т. М. Технология *edutainment*: перспективы применения
при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.....182
Кипкаева В. С. Технология адаптивного критериально ориентированного
тестирования навыков и умений
чтения письменного научного иноязычного дискурса 185
Ковалева Т. Г. Современные формы профессионально ориентированного
обучения английскому языку специалистов
в сфере безопасности жизнедеятельности 188
Колосовская И. Г. Особенности учебно-методического обеспечения
образовательного процесса по специальности «Лингводидактика» 192
Левонюк Л. Е. Инновационные методы обучения
профессиональной лексике на неязыковых специальностях вузов.....194
Микульский В. В. Использование инфографики
в процессе обучения иностранному языку.....198
Левданская Н. М., Никитина Л. Н. Особенности обучения
иностранному языку студентов в разноуровневых группах неязыкового вуза 201
Петрова М. Н., Шаранда Г. И. Интеграция технологий e-learning
в профессионально ориентированное обучение иностранному языку 204
Подобедова Н. А. Обучение иностранному языку
на второй ступени высшего образования.....207
Прадун А. В. Тип гипертекста как основа методического потенциала блога
для обучения студентов чтению с полным пониманием
иноязычных текстов профессиональной направленности 211
Царикова А. А. Иноязычное говорение
как фактор повышения тревожности студентов на занятии
по иностранному языку в медицинском вузе 216
Царькова В. Б. Профессионально ориентированное
иноязычное образование как феномен 220
Чепик И. В. Основные пути развития профессионально-методических
умений будущих учителей иностранного языка 224

Секция IV
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проблемное поле
Совершенствование качества подготовки учителей и преподавателей
иностранных языков

Андреева Т. Н. Развитие дискурсивной иноязычной компетенции
учителя иностранного языка.....228

Белая М. А. Овладение учащимися невербальным общением
как компонентом коммуникативной культуры
будущего учителя иностранного языка 231
Бричикова В. Г. Анализ развития навыков и умений
в психопедагогической сфере у будущих учителей иностранного языка 235
Валуйская Т. Л. Самоэффективность в учебно-профессиональной
деятельности студентов лингвистического университета 238
Гимпель Л. П. Подготовка учителя с позиций метапредметного подхода 241
Капранова В. А. Роль педагогических дисциплин
в формировании интереса к культурным
и образовательным традициям Китая 245
Ковчур С. А. Подготовка будущих учителей иностранного языка
к применению моделей смешанного обучения 248
Конотоп Е. С. Уровневый подход к формированию
у будущих учителей начальной школы
англоязычной учебно-стратегической компетентности 252
Шляжко Н. И. О критериях оценки сформированности
умений полилогического общения
у учащихся учреждений среднего специального образования 256
Шнаревич Л. Г. Формирование индивидуального стиля деятельности
учителя иностранного языка 259
Янчукович О. В., Макарова Н. А. Гуманистические аспекты
фасилитационной деятельности педагога 261
Ларина А. В. Реализация диалогового подхода
в обучении иностранному языку 263

Проблемное поле

Современные подходы к подготовке переводчиков
как межкультурных посредников

Виршиц Н. И. Специфика использования пословиц в курсе перевода 266
Иванюк Н. В. Обучение магистрантов переводу
профессионально ориентированных текстов 270
Лашукевич С. А. Применение платформы SMARTCAT
при оптимизации самостоятельной работы студентов-переводчиков 272
Макаревич И. И. Иностранный язык и перевод
как средства самопознания
при выполнении эвристических заданий открытого типа 276
Макаревич Т. И. Креативность и эвристичность идеи времени
английского прогрессива как грамматическая проблема перевода
в заданиях когнитивного (познавательного) типа 279
Осипова Я. Э., Кульчицкая А. А. Использование деловых игр
в обучении письменному переводу 283
Попова Т. В. Формирование межкультурной компетенции
у студентов переводческого факультета (испанский язык) 287

Научное издание

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ – 2019

Материалы Международной научно-практической конференции
Минск, 28–29 ноября 2019 г.

Ответственный за выпуск *И. Г. Колосовская*

Редакторы: *Е. М. Бобровская*, *В. М. Василевская, О. С. Забродская*, *Е. И. Ковалёва*

Ст. корректор *С. О. Иванова*
Компьютерная верстка *Н. А. Шауло*

Подписано в печать 06.04.2021. Формат 60×84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 17,21. Уч.-изд. л. 19,54. Тираж 120 экз. Заказ 20.
Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 23.01.2014 г.
Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.