

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

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

18–19 апреля 2019 года

В пяти частях

Часть первая

Минск МГЛУ
2019

УДК 800
ББК 81.2
М34

Рекомендованы Редакционным советом МГЛУ

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

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 18–19 апр. 2019 г. : в 5 ч. Ч. 1 / отв. ред. Л. А. Тарасевич. – Минск : МГЛУ, 2019. – 256 с.
ISBN 978-985-460-928-7 (Ч. 1).
ISBN 978-985-460-927-0.

Первая часть издания содержит материалы секции «Методика преподавания иностранных языков», а также круглых столов «Методическое наследие профессора Е. И. Пассова», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Внеаудиторная работа студентов по второму иностранному языку: пути, способы и возможности совершенствования», памяти профессора И. Ф. Комкова «Современные тенденции методики обучения иностранным языкам», «Комплексный подход в современном языковом образовании (немецкий язык как второй иностранный)», «Мультимедийное сопровождение аудиторной и самостоятельной работы при обучении итальянскому языку», «Повышение квалификации учителя иностранного языка: актуальные тенденции и перспективы», «Технологии электронного обучения иностранным языкам в системе дополнительного образования взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «Иновационные подходы к разработке научно-методического обеспечения образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-460-928-7 (Ч. 1)
ISBN 978-985-460-927-0

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

18–19 апреля 2019 года прошли очередные Дни науки МГЛУ. Со вступительным докладом о состоянии научных исследований в университете и задачах, которые стоят в этой области перед коллективом университета, на пленарном заседании выступила ректор МГЛУ Н. П. Баранова. Она же объявила победителей среди кафедр, добившихся лучших показателей в области НИР и НИРС.

В рамках научно-исследовательской конференции работали 24 секции, в них приняли участие более 1000 человек. Материалы докладов преподавателей и аспирантов публикуются в 5 частях.

В *первой* части освещается работа секции «Методика преподавания иностранных языков», а также круглых столов «Методическое наследие профессора Е. И. Пассова», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Внеаудиторная работа студентов по второму иностранному языку: пути, способы и возможности совершенствования», памяти профессора И. Ф. Комкова «Современные тенденции методики обучения иностранным языкам», «Комплексный подход в современном языковом образовании (немецкий язык как второй иностранный)», «Мультимедийное сопровождение аудиторной и самостоятельной работы при обучении итальянскому языку», «Повышение квалификации учителя иностранного языка: актуальные тенденции и перспективы», «Технологии электронного обучения иностранным языкам в системе дополнительного образования взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «Иновационные подходы к разработке научно-методического обеспечения образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов».

Во *вторую* часть вошли материалы работы секций «Педагогика», «Психология», «Лингвострановедение», «Культурология», «Проблемы межкультурной коммуникации», «Язык и культура», «Актуальные вопросы востоковедения», а также круглых столов «Взаимосвязь идей классической и современной научной педагогики», «Проблемы современного образования: взгляд молодого исследователя», «Человек и языки в современном мире».

Третья часть вобрала в себя материалы докладов, озвученных на секциях «Лексическая семантика», «Проблемы общего и сопоставительного языкознания», «Проблемы прикладной лингвистики», «Контрастивные исследования германских и славянских языков». Сюда также включены материалы круглых столов «Лингвокультурологические аспекты лексики», «Аспекты национальной специфики языка», «От гражданина страны к гражданину мира».

В *четвертой* части помещены материалы секций «Фонетика», «Перевод и обучение переводу», «Грамматика», «Стилистика и лингвистика текста».

Пятая часть представлена материалами секций «Проблемы белорусской мовы і літаратуры», «Зарубежная литература», «Гісторыя і беларусазнаўства», «Філасофія і логіка», «Політологія і міжнародныя адносіны», «Эканамічныя навукі», «Міжнародны турызм» і «Фізічная культура і здароўе». В этой же части публикуются материалы круглых столов «Испанский язык и культура: теория и практика преподавания», «Теория и практика PR-деятельности».

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

И. М. Антошина, И. В. Чепик

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Перспективным в обучении чтению является овладение учащимися *стратегиями чтения* и последовательное их применение в работе с текстами разных жанров. Это позволит максимально дифференцировать, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения, поскольку большая часть стратегий предусматривает индивидуальную, парную и работу в малых группах. Учащийся должен иметь в своем опыте комплекс стратегий, поскольку их выбор индивидуален. Использование разных стратегий чтения придаст работе с иноязычным текстом интерактивный характер, непосредственно свяжет чтение с другими видами иноязычной речевой деятельности. В процессе овладения стратегиями чтения учащийся учится контролировать понимание текста.

Проблема формирования стратегий чтения рассматривается многими исследователями в качестве одной из основных целей обучения чтению на иностранном языке (Е. К. Гизерская, З. И. Клычникова, Г. А. Кузнецова, Н. Н. Сметанникова, И. Д. Трофимова, S. Ehlers, H. Stiefenhöfer, G. Westhoff и др.).

Перспективным представляется понимание стратегии чтения как способа чтения текста или модели поведения читателя, зависящей от особенностей текста и целевой коммуникативной установки. В соответствии с этим выделяют стратегии: а) детального, изучающего чтения; б) чтения с извлечением основной информации; в) выборочного, поискового чтения. В свою очередь, стратегия чтения в узком значении определяется учеными как частное или специфическое умение, необходимое для осуществления чтения как вида речевой деятельности. В этом случае стратегия чтения соотносится с такой методической категорией, как умение.

Таким образом, стратегии чтения понимаются нами как вариативные модели поведения учащегося, основанные на владении комплексом коммуникативных, учебных и рефлексивных умений, которые обеспечивают деятельность чтения. Стратегия – категория субъективная, при которой задействуются все резервы личности учащегося, он демонстрирует свою способность к самостоятельности и личный подход к деятельности чтения.

Сформировать стратегию чтения – не значит овладеть совокупностью, комплексом умений. Применение стратегии в процессе чтения носит индивидуальный и творческий характер. Ее реализация означает выбор такой модели поведения, которая позволит достичь цели (понимания и осмысления информации) в процессе чтения иноязычных текстов. Обучение использованию стратегий демонстрирует индивидуализацию процесса обучения, так как стратегия персонально присваивается учащемуся, и он в процессе чтения комбинирует умения, чтобы они функционировали как единая система. В любой деятельности важно владение определенным комплексом умений, кото-

рые будут способствовать формированию личной стратегии. В процессе чтения учащийся выбирает из присвоенного комплекса умений те, которые помогут ему в каждом конкретном случае достичь результата.

Рассмотрим применение некоторых стратегий на *предтекстовом*, *текстовом* и *послетекстовом* этапах работы с иноязычным текстом.

Предтекстовой этап предполагает создание необходимого уровня мотивации учащихся; сокращение / преодоление уровня языковых (фонетических, лексических, грамматических), смысловых и социокультурных трудностей иноязычного текста: узнавание и семантизация определенных лексических единиц; определение лексики с национально-культурным компонентом и др. Этот этап ориентирует учащихся на понимание общего содержания текста, прогнозирование содержания по иллюстрациям, заголовку, подзаголовкам и другим текстовым опорам. До прочтения текста целесообразно активизировать речемыслительную деятельность учащихся, опираясь на их фоновые знания и языковой, речевой и социокультурный опыт.

Предтекстовые (ориентировочные) *стратегии* представляют собой достаточно важное явление в работе учителя и учащихся и направлены на постановку коммуникативных задач чтения иноязычного текста, выбор вида чтения, актуализацию фоновых знаний учащихся и их опыта, ключевых понятий и словаря текста, а также на создание мотивации к чтению. Стратегии предтекстовой деятельности взаимозаменяемы, их можно чередовать в процессе обучения разным видам чтения текстов разных стилей и жанров. Например, целью стратегии «Ориентиры предвосхищения» является актуализация предшествующих знаний и опыта учащихся по изучаемой теме.

Текстовой этап направлен на совершенствование навыков и развитие умений чтения и предполагает: проверку понимания общего содержания текста путем постановки общих или различных вопросов (специальные вопросы не проблемного характера), выбор правильного ответа из нескольких данных; установку на повторное прочтение с целью выявления детального понимания на уровне смысла; проверку понимания текста с помощью альтернативных и специальных вопросов, вопросов проблемного характера, верных и неверных утверждений; нахождение главной мысли и др.

Целью стратегий *текстовой деятельности* является управление процессом чтения. На текстовом этапе можно использовать стратегию «Чтение про себя с вопросами», целью которой является научить читать вдумчиво, задавая самому себе все более усложняющиеся вопросы. Учащиеся читают про себя текст по абзацам. После прочтения каждого абзаца они задают себе вопросы по содержанию текста (О чем/о ком говорится в тексте? Какие вопросы ставятся в тексте? Что является главным и второстепенным? и др.). Затем на вопросы к абзацам текста отвечают все члены группы; можно работать в парах: один задает вопросы, другой отвечает, и наоборот.

Стратегия «Чтение про себя с пометками» предполагает проверку понимания читаемого текста и его критический анализ. Учащиеся делают на полях пометки (понятно – не понятно; согласен – не согласен; я знал – я не знал; не понятно, хотелось бы получить дополнительную информацию и др.).

В одном случае – проверка полного понимания текста, во втором – выяснение мнения учащихся по теме текста, в третьем – критическое осмысление текста.

На послетекстовом этапе работы с иноязычным текстом развиваются информационно-коммуникативные и когнитивные умения учащихся, связанные с умением систематизировать, обобщать и интерпретировать полученную информацию. Данный этап служит для контроля понимания смысла текста, осуществления коммуникативного намерения и достижения коммуникативной цели (например, определить основную идею текста). Послетекстовая деятельность является наиболее важной в том случае, если текст используется не только для формирования навыков и развития умений чтения на иностранном языке, но и для развития умений других видов иноязычной речевой деятельности.

На данном этапе может использоваться стратегия «Проверочный лист» по теме текста (или занятия). Проверочный лист составляется учителем, который знакомит учащихся с критериями, они готовят задания в соответствии с предлагаемыми требованиями. Если учащиеся владеют этой стратегией, проверочный лист может составляться учителем вместе с учащимися. Так, одним из заданий для проверочного листа может быть составление резюме текста: определена ли основная мысль текста (Да/Нет); названы ли главные мысли текста и основные детали (Да/Нет); присутствует ли логико-смысловая структура текста (Да/Нет); имеются ли необходимые средства связи, объединяющие главные мысли текста (Да/Нет); содержание изложено собственными словами при сохранении лексических единиц авторского текста (Да/Нет).

Таким образом, овладение стратегиями чтения оказывает существенное влияние на формирование личности учащегося, умеющего преодолевать трудности, приобретать необходимые знания самостоятельно и творчески работать с иноязычным текстом, а также развивать свою компетентность. Кроме того, реализация стратегий чтения представляет собой личностно ориентированный, деятельностный процесс, основанный на знаниях, навыках и умениях, которые позволяют учащемуся осознанно и эффективно осуществлять деятельность чтения, конструировать индивидуальные способы проникновения в содержание и смысл читаемого, анализировать свою деятельность на основе механизма критической рефлексии.

Е. В. Бондаренко, С. С. Гурьева

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО ПИСЬМА

Развитие информационных технологий, стремительное увеличение объемов и темпов обмена информацией, ускоренное развитие компьютерной связи вывели письменную коммуникацию на первый план. При сохраняющейся важности и ценности устного общения сегодня около 80 % информационного обмена в сфере науки, техники и технологий как внутри организаций, так и между ними осуществляется в письменном виде.

Умения в области письменной речи обрели в современном мире статус наиболее профессионально значимых. Профессиональное письменное

иноязычное общение с помощью электронных средств является неотъемлемой составляющей для специалистов любой профессии. Поэтому при обучении письму именно электронной переписке уделяется в настоящее время особое внимание.

В процессе обучения иноязычной письменной речи компьютер обладает эргономическими и логическими средствами, облегчающими переход от спонтанной устной речи к созданию письменных текстов, благодаря использованию текстовых редакторов и справочно-информационных систем, стимулирует обучающихся к совершенствованию своей речи, изменяет отношение к процессу, повышая ответственность пишущего.

Электронное письмо имеет свои особенности, как структурные, так и языковые, и стилистические. При обучении письму на иностранном языке необходимо учитывать при этом еще и межкультурные особенности оформления и структурирования текста, так как по своим структурным характеристикам написание письма на русском или белорусском языке отличается от аналогичных текстов на иностранном языке.

Так, электронное письмо на немецком языке должно иметь следующую структуру:

- вступительное обращение;
- повод написания письма;
- сообщение / информация;
- заключительная формула;
- имя отправителя.

В немецком письме принято ставить запятую после обращения к адресату, а следующая строка после обращения начинается с маленькой буквы, если только она не начинается с существительного. В конце письма обычно пишут пожелания всего наилучшего и/или передают привет. Следует помнить, что знаки препинания здесь не ставятся. Далее указывают имя отправителя, которое также никакими знаками препинания не отделяется.

Язык электронного письма отличается от языка других письменных текстов как на лексико-грамматическом, так и на синтаксическом уровнях. Это полные, информативно законченные предложения, обладающие связностью и логическими переходами. В лексико-грамматическом плане здесь соседствуют как обиходные, так и фразеологические выражения, оформленные согласно грамматическим канонам немецкого языка. Письмо должно быть написано в неофициальном стиле, поэтому можно использовать слова-связки, различные разговорные выражения.

При обучении написанию электронного письма важен правильный методический подход к организации учебного материала: от простого к сложному, от текста к знаниям, от рецептивного восприятия к активному, дозирование материала, наличие опор, использование проблемных заданий и регулярность их выполнения.

Правильно разработанная система упражнений позволяет развивать и совершенствовать навыки написания электронного письма. Она включает в себя, например, упражнения, предназначенные для овладения языковым материалом в его графическом оформлении и для усвоения определенных

операций, связанных с письменным выражением мыслей. Кроме того, эффективным является использование упражнений с моделями (расширение, сжатие предложенных письменных высказываний; заполнение пропусков в моделях), а также упражнений, формирующих умение логично и последовательно, своими словами передавать заданную информацию (выбор ключевых предложений и сокращения внутри них; пересказ, перефразировка, сокращение фактов и положений текста). Для закрепления материала и с целью промежуточного контроля используется прием заполнения пропусков (из предложенных вариантов или путем свободного подбора необходимых языковых единиц в соответствии с контекстом), определение структурных элементов письма и их расположение в правильной последовательности, а также написание электронного письма по образцу.

На начальных этапах обучения у студентов зачастую возникают сложности не только с формой, но и с содержанием электронного письма, поэтому чрезвычайно важно осуществлять управление их содержательным наполнением. Так, при первом написании электронного письма студентам предлагается отреагировать на три содержательных аспекта и осветить их двумя-тремя предложениями. Во втором письме это уже четыре аспекта, в третьем письме из девяти пунктов студенты сами выбирают семь, которые описывают более детально. При этом последовательность изложения отдельных аспектов определяется студентами индивидуально. Четвертое письмо студенты пишут дома, выполняя поставленную перед ними коммуникационную задачу (например, в рамках темы «Здоровье» рассказывают другу о своей болезни), на аудиторном занятии пишется ответное письмо. Степень и форма управления содержанием, таким образом, снижается с каждым новым этапом.

Эффективность обучения написанию электронного письма зависит также от понимания студентами критериев оценивания выполненного задания. Их прозрачность и однозначность повышает интерес и мотивацию студентов, а также способствует формированию самоконтроля и самооценки.

Разработанная нами критериальная оценивания электронного письма включает в себя содержание (обращение в неофициальном стиле, объем высказывания, ссылка на предыдущие контакты, благодарность за полученное письмо, завершающая фраза, подпись), организацию (логичность текста, деление на абзацы, обращение на отдельной строке, завершающая фраза на отдельной строке, подпись на отдельной строке) и языковое оформление текста (лексико-грамматическое оформление, орфография и пунктуация). Такой подход к обучению написания электронного письма позволяет сформировать у обучающихся языковую, речевую, компенсаторную, социокультурную и учебно-познавательную компетенции.

Н. П. Грицкевич

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В системе высшего образования и методической науке разрабатываются новые концепции и идеи профессионально ориентированного обучения,

где кардинально меняется роль иностранного языка, который постепенно становится не целью языкового обучения, а средством приобретения профессионально значимых знаний и умений.

В последнее время в преподавании английского языка особую популярность получило предметно-языковое интегрированное обучение предметному содержанию и языку (Content and Language Integrated Learning – CLIL), реализующееся через соединение изучения иностранного языка и специальной профильной дисциплины, ориентированное на расширение образовательного пространства за счет функционального подхода к обучению иностранного языка.

Идеи предметно-языкового интегрированного обучения активно разрабатываются (D. Marsh, D. Coyle, P. Hood, J. Harmer, S. Krashen, S. Deller, C. Price) и применяются в зарубежной системе образования, а также получают дальнейшее развитие в методической науке (З. С. Уколова, М. В. Вотинцева, М. С. Багарядцева, Л. П. Халяпина, О. А. Жарина, А. Д. Инюточкина и др.) и разработке подходов и моделей осуществления междисциплинарных связей в преподавании профессионально ориентированных дисциплин и иностранного языка в высшей школе.

Таким интегрированным подходом к обучению иноязычному чтению и межкультурной коммуникации руководствовался коллектив авторов кафедры иноязычного речевого общения при подготовке пособия “Develop your Reading Skills: Comprehension and Speech Practice” для развития навыков чтения и устной речи на английском языке для высших учебных заведений по специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)». Оно предназначено для конкретной целевой аудитории студентов первого курса, изучающих английский язык и межкультурную коммуникацию как основную специальность в лингвистических университетах.

Целью пособия является развитие перцептивных и продуктивных навыков владения английским языком, а также повторение, систематизация, закрепление и совершенствование навыков и умений релевантного и корректного использования изученного материала на завершающем этапе изучения тем, предусмотренных программой курса. В нем использованы современные аутентичные материалы с учетом познавательных и профессиональных интересов студентов, специализирующихся в области межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется особенностям употребления английских слов и словосочетаний, культурно-маркированной лексике, представляющих трудности для студентов, с целью облегчить предупреждение и своевременную коррекцию типичных языковых ошибок в процессе устной и письменной коммуникации.

Пособие содержит аутентичные тексты популярных английских и американских авторов на современные и традиционные темы, подобранные из разных источников. Основные критерии отбора текстов – разнообразие жанров (публицистические, научно-популярные, прагматические, художественные), новизна, учет познавательных интересов и потребностей студентов, профессиональная значимость материалов для чтения. Тексты,

подобранные тематически, содержат актуальный и проблемный материал, носят ярко выраженный культурологический характер. Их цель – совершенствовать умения и навыки различных видов чтения, служить познавательным источником, дающим возможность в дальнейшем вести беседу по проблемам межкультурной коммуникации.

Пособие состоит из двух частей. Первая часть включает следующие модули: “Human Personality”, “Family Matters”, “Problems of Bringing up Children and Their Solution”, “Home, Sweet Home”, “At the University”. Во второй части содержатся материалы по темам “Eating and Cooking”, “Shopping and Money”, “Climate and Weather”.

Центральное место в пособии принадлежит тексту, который выполняет двойную функцию: с одной стороны, он является таким текстом, с которым постоянно приходится сталкиваться специалистам в области межкультурной коммуникации при чтении профессиональной литературы, с другой – это ценный учебный материал, на основе которого анализируются основные лексические и культурологические явления современного английского языка. Чтение таких текстов позволяет студентам, специализирующимся в области межкультурной коммуникации, обсуждать проблемы, представляющие профессиональный интерес.

При разработке системы заданий и упражнений к текстам мы руководствовались методикой, представляющей собой трехступенчатый процесс индивидуального осмысления текста (до чтения, в процессе чтения, после чтения), которая успешно внедрена во многие зарубежные пособия и является действительно обоснованной и рациональной, позволяющей добиваться высоких результатов в обучении чтению.

Каждый из модулей содержит *предтекстовые, текстовые и послетекстовые* задания, целью которых является развитие навыков чтения и понимания содержания прочитанного, расширение словарного запаса, развитие умений и навыков устной и письменной коммуникации, и подразделяется на несколько разделов (pre-reading, while-reading, post-reading).

Первый раздел под названием Warm-up Activity – это предтекстовая часть модуля. В ней предлагается обсудить тему, которая затрагивается в тексте (если это возможно), с целью ее предварительного осмысления (Thinking about the Topic), а также задания Before Reading Tasks, где студентам предлагается ознакомиться с тематическим словарем, составляющим основу текста. Ряд заданий направлен на определение значений слов, соотношение слов по значению, поиск синонимов или антонимов, на установление логических соответствий. Большое внимание уделено заданиям на словообразование.

Второй раздел называется Reading Focus, в нем представлен текст или серия текстов по определенной теме, задания (While Reading) предназначены для обеспечения понимания прочитанного. Задания перед чтением текстов нацелены на развитие и совершенствование навыков различных видов чтения (ознакомительное, поисковое, изучающее).

Далее следует послетекстовый раздел (Post Reading), который включает коммуникативно ориентированные задания по проблемным ситуациям,

целью которых является подготовка собственного высказывания по тематике текстов, необходимых для осуществления эффективной межкультурной коммуникации. Здесь содержится специально разработанный комплекс упражнений, где подробно анализируются лексические особенности (Vocabulary Focus) и страноведческий аспект отобранных для чтения текстов (Culture Focus). Затем этот материал отрабатывается и закрепляется на основе серии упражнений для расширения словарного запаса студентов на основе лексики с национально-культурным компонентом по каждой конкретной изучаемой тематике.

В конце разделов предлагаются творческие задания по практике устной речи (Speaking Practice), направленные на совершенствование навыков говорения, достижение успешной реализации речевого намерения в ситуациях профессионального общения, а также развитие критического мышления студентов. Предлагаются задания (Writing Focus) на формирования навыков и умений письменной речи в виде написания сочинений, писем, подготовки сообщений, мини-проектов, презентаций и т.д.

Каждый модуль пособия заканчивается разделом «Читаем с удовольствием» (Pleasure Reading), в котором содержатся произведения известных английских и американских авторов, затрагивающие тематику, включенную в программу обучения чтению. Целью этого раздела является не только ознакомление студентов с этими произведениями и обучение вдумчивому чтению, но и развитие навыков устной речи через обсуждение, стимулирование и развитие самостоятельной критической мысли студентов.

Л. Н. Неборская, А. М. Дудина

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) – одно из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием в области гуманитарных наук. Ее целью является активное включение студентов в научно-исследовательскую и инновационную деятельность.

Деятельность НИРС направлена на выполнение следующих задач: овладение научными методами познания (формирование навыков научно-исследовательской работы, освоение методологии и методов научной деятельности); формирование навыков реферирования, обзора и анализа научных источников, обобщения и критической оценки результатов научно-теоретических и эмпирических исследований, навыков качественного и количественного анализа результатов исследований, навыков оформления и представления результатов научной работы в устной (доклады, сообщения, выступления) и письменной (аннотации научных работ, рефераты, научно-исследовательские аналитические обзоры, курсовые работы, эссе, статьи, выпускная квалификационная работа и т.д.) формах; постоянный рост научного знания; всестороннее развитие личности; ознакомление с мировыми достижениями науки

и техники; развитие навыков самостоятельного решения научных и творческих задач и, как результат, углубленное и творческое освоение учебного материала.

НИРС организуется непосредственно на кафедрах и в научных кружках факультетов МГЛУ. Руководство НИРС осуществляют доктора и кандидаты наук, координаторами являются ответственные за организацию научно-исследовательской работы на факультетах университета.

В университете реализуются разные формы НИРС: 1) НИРС, включенная в учебный процесс и выполняемая в соответствии с учебными планами и программами, предусматривает выполнение курсовых и дипломных проектов, выполнение конкретных заданий научно-исследовательского характера в период учебных и производственных практик; 2) НИРС, дополняющая учебный процесс, организуется в форме работы в научных кружках, выполнения индивидуальных научных исследований под руководством конкретного научного руководителя, например, в рамках научно-исследовательских тем второй половины дня, участия в научных конференциях, конкурсах научных работ, других научных форумах.

Так, учебная форма НИРС (лекции и семинары, работа над курсовыми и дипломными проектами) охватывает 100 % студентов. В 2018/19 учебном году 58 % курсовых и 66 % дипломных работ выполнялись при языковых кафедрах факультета немецкого языка. На факультете романских языков в текущем учебном году этот процент составляет 61,8 % и 58,6 % соответственно. Очевидно, что здесь можно говорить о практически равном распределении интереса студентов к узкопрофильным языковым областям (проблемы грамматики, лексической семантики, функциональной и коммуникативной стилистики, фонологии и т.д.).

Для развития внеучебных форм НИРС представляется важным, необходимым и возможным выявление наиболее одаренных и заинтересованных студентов, имеющих выраженную мотивацию к научной деятельности уже на «преддипломных» курсах (1–3 курсы). Содействие всестороннему развитию личности этих студентов, формирование у них навыков самостоятельной научно-исследовательской работы, знакомство с основами методологии научных исследований, а также с приоритетными направлениям в различных областях гуманитарных наук апробировано в 2018/19 учебном году на факультете немецкого языка в рамках работы 4 научных кружков, в состав которых вошло в среднем от 9 до 12 студентов 1–5 курсов, и на факультете романских языков в рамках работы 10 студенческих научных кружков, в которых задействовано от 4 до 10 студентов 1–5 курсов. Результатами данной работы является активное участие студентов в Днях науки МГЛУ и Научных студенческих чтениях (факультет немецкого языка).

На обоих факультетах был проведен опрос, цель которого – выяснить степень заинтересованности студентов в научно-исследовательской работе. На факультете немецкого языка было опрошено 66 студентов 2–4-х курсов. 37 % опрошенных подтвердили свое участие в разных формах НИРС (участие в конференции Дни науки МГЛУ, в научном кружке, в Научных студенческих чтениях). 21,21 % студентов хотели бы принимать участие

в научно-исследовательской работе, но не представляют, как это сделать; 27 % затрудняются ответить на вопрос, так как не представляют себе суть научно-исследовательской работы. И совсем незначительное количество опрошенных не проявляет желания принимать участие во внеучебных НИРС, потому что это не интересно (9 %) или потому что не считают, что это пригодится в их будущей профессиональной деятельности (5,79 %).

Результаты аналогичного анкетирования 70 студентов 4 курса факультета романских языков выявили схожее положение: 31,4 % опрошенных активно участвуют в разных формах НИРС; 18,5 % студентов хотели бы принимать в ней участие, но не знают, как это сделать; 18,6 % не представляют себе сути научно-исследовательской работы. 22 % опрошенных не участвуют в НИРС, поскольку это им не интересно; 9,5 % полагают, что навыки научной работы не пригодятся им в будущей профессиональной деятельности.

Проблему формирования научного интереса у студентов подтвердил также опрос профессорско-преподавательского состава кафедр факультета немецкого языка и факультета романских языков (15 опрошенных из профессорско-преподавательского состава факультета немецкого языка и 32 – факультета романских языков). Приоритетным на обоих факультетах стало мнение о том, что участие студентов во внеучебных формах работы не должно быть массовым. Следовательно, целесообразно привлекать в научные кружки тех студентов, которые действительно заинтересованы в получении новых знаний, выходящих за рамки программных курсов. 21,4 % опрошенных на факультете немецкого языка руководят НИРС, так как это интересно и развивает научный потенциал не только студентов, но и научных кадров факультетов. На факультете романских языков подобного мнения придерживаются 59,3 % преподавателей. Несомненно, что на обоих факультетах прослеживается одинаковый подход к организации НИРС.

Таким образом, НИРС будучи значимой составной частью подготовки специалистов на первой ступени высшего образования, способствует развитию способности обучающихся к научному творчеству, к самостоятельности, инициативности, создает условия, обеспечивающие возможность для каждого студента реализовать свое право на участие в научных исследованиях в соответствии с его способностями и потребностями. Результаты опроса студентов и профессорско-преподавательского состава на двух факультетах актуализируют проблему необходимости совершенствования внеучебных форм НИРС, которую можно решить путем раннего и активного привлечения студентов младших курсов (1–3) к участию в работе, например, в научных кружках. Для более эффективной работы научных кружков представляется актуальным пересмотреть их тематику, приблизив ее к перспективным направлениям в лингвистической науке, с одной стороны, с другой – учитывать научные интересы каждого студента. В перспективе возможна также форма межфакультетского сотрудничества в организации работы научных кружков. Помимо решения «глобальных» научных проблем в рамках того или иного лингвистического направления, необходимо вести дальнейшую комплексную работу в области решения практических задач – от усвоения и успешного применения студентами редакторских навыков, практического

применения разнообразных методов научного исследования до их обучения вести дискуссию по той или иной научной проблеме. При этом не следует упускать из внимания общие вопросы, направленные на усиление самостоятельного, творческого подхода обучающихся к решению научно-практических задач, а также на долгосрочную перспективу научно-исследовательской деятельности. Последнее предполагает сочетание традиционных форм индивидуальной работы с преподавателем и использование новых информационных технологий.

Е. Г. Задворная, Е. Г. Карапетова

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу традиционно расценивается как важнейший фактор формирования современных компетентных, эрудированных, неординарно мыслящих специалистов, адаптированных к специфике современной коммуникативно-информационной среды, обладающих навыками экспертной оценки профессионально значимой информации и способных к серьезной аналитической деятельности. Существенная роль в процессе формирования таких личностей принадлежит научно-исследовательской работе студентов, организация которой в учреждении высшего образования, в том числе в МГЛУ, неизбежно сопряжена с преодолением определенных трудностей.

Как показывает анализ опыта организации внеучебных форм НИРС на факультетах МГЛУ, а также результаты проведенного анкетирования студентов, к наиболее значительным трудностям организации данного вида деятельности можно отнести следующие.

1. Уровень сформированности у студентов процедурно-аналитических компетенций и навыков оформления научной работы.

Несмотря на то, что в учебные программы многих дисциплин последовательно включаются элементы научно-исследовательской деятельности (подготовка рефератов, докладов, проведение мини-исследований), а в учебном плане предусмотрена дисциплина «Методология научного исследования», целый ряд навыков научного исследования является сформированным в недостаточной степени. Так, 22–26 % студентов отмечают, что испытывают трудности при а) подборе теоретической литературы, б) отборе и анализе языкового (или иного фактического) материала, в) написании теоретических разделов текста, г) написании исследовательских частей текста. Более 35 % отмечают, что испытывают проблемы при оформлении результатов научного исследования (в первую очередь при составлении библиографического списка).

2. Относительно невысокий уровень рефлексии.

О значимости этой проблемы свидетельствует тот факт, что ряд студентов в ходе анкетирования выбрали вариант ответа «Я не очень хорошо представляю себе суть научно-исследовательской работы, поэтому мне трудно ответить, хотел(а) бы я попробовать себя в этой деятельности». Это позволяет

утверждать, что студенты испытывают сложности в формировании своего отношения к НИР, в том числе в плане рефлексивного диагностирования собственных когнитивно-эвристических проблем, причем количество таких студентов на различных факультетах составляет от 16,2 до 34,6 %.

3. Мотивированность студентов.

Около 25 % студентов МГЛУ не выражают желания принимать участия в НИРС, аргументируя это тем, что данный вид деятельности им не интересен или, по их мнению, не пригодится им в дальнейшей профессиональной деятельности, что побуждает задуматься как о необходимости вовлечения данной группы студентов в НИРС (особенно с учетом того обстоятельства, что большинство преподавателей МГЛУ полагает, что НИРС и не должна носить массовый характер), так и о способах их мотивации.

4. Степень информированности студентов.

Некоторые студенты выбрали при анкетировании вариант «Я хотел(а) бы принимать участие в научно-исследовательской работе, но не представляю, как это сделать» (количество таких студентов варьируется на факультетах в интервале от 5,7 до 18,9 %). Такой выбор свидетельствует о том, что они недостаточно хорошо информированы о процессе формирования студенческих научных кружков (лабораторий, семинаров, объединений) и о тех студенческих научных мероприятиях, которые организуются в университете.

5. Реализация индивидуального подхода к студентам, принимающим участие в НИР.

В целом этот принцип является одним из ключевых в работе научных кружков, функционирующих на всех факультетах университета, а также на общеуниверситетских кафедрах. Вместе с тем в ряде случаев его полноценной реализации препятствует избыточная наполненность кружков (15–21 человек), а также невысокая периодичность заседаний (4–5 раз в течение учебного года).

Ю. А. Исаева

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ СЕРВИСА YOUTUBE

Уже на протяжении 10 лет преподаватели-соотечественники наблюдают, как все чаще молодые люди обращаются к мобильным телефонам, планшетам и другим носителям цифровой информации. В результате наличия такой плотной цифровой «окружающей среды» и постоянного взаимодействия с ней способы мышления нынешних студентов и процессы обработки информации значительно отличаются от способов мышления и информационных процессов их предшественников.

На наш взгляд, современные тенденции необходимо учитывать в первую очередь преподавателю английского языка. Это позволит модернизировать классическое преподавание в соответствии с новыми тенденциями. В рамках данного сообщения представляется логичным говорить о преимуществах

использования сервиса YouTube в обучении английскому языку. Ресурсы с сайта youtube.com, которые грамотно включены в урочную и внеурочную деятельность, могут повысить эффективность и качество преподавания и обучения.

Исходя из проведенного нами опроса среди 62 студентов 1 курса МГЛУ, 81 % опрошенных ежедневно обращается к сервису YouTube для просмотра видео разного характера, оставшиеся 19 % респондентов пользуются видеохостинговым сайтом youtube.com примерно 1–2 раза в неделю. Все респонденты периодически просматривают видео с YouTube на английском языке. В ходе данного опроса респонденты также ответили на вопрос, как часто им демонстрировали видео на английском языке в школе. Ответы расположились в следующем порядке: «никогда» – 41 % респондентов, «примерно 1 раз в месяц» – 22 %, «2–3 раза в месяц» – 19 %, «реже 1 раза в месяц» – 12 %, «на каждом занятии» – 6 %. Из вышеприведенных данных понятно, что сервис YouTube завоевал широкую популярность среди современной белорусской молодежи, однако темпы применения возможностей YouTube в традиционном обучении иностранному языку значительно отстают.

Мы считаем, что учебный материал крайне необходимо предоставлять с учетом интересов современной молодежи, и предлагаем использование сервиса YouTube в учебных целях в качестве одного из способов «осовременивания» традиционного преподавания английского языка.

Благодаря простоте и удобству именно сервис YouTube стал популярнейшим видеохостинговым сайтом и вторым сайтом в мире по количеству посетителей. Соответственно, он является естественной и обыденной средой для представителей молодого поколения. И для учащегося, и для преподавателя английского языка предъявление информации в форме аутентичного видео выгодно в том смысле, что визуальный ряд вызывает чувства и эмоции, такие как возникновение интереса, расслабление, смех, ярость и прочие. Ввиду дефицита живого общения с носителями языка во время изучения иностранного языка преподаватель решает этот вопрос, используя возможность искусственно имитировать погружение в языковую среду посредством демонстрации аутентичного видео. Благодаря такому сервису, как YouTube, на занятии английского языка при просмотре видео появилась регулярная возможность обращать внимание на артикуляционные особенности, мимику, пантомимику говорящего. Более того, значимым является и то, что можно получить визуальную информацию о том, где происходят события, так называемый background – фоновую информацию, такую как внешний вид участников коммуникации, обстановку, в которой происходят те или иные события. Эти особенности позволяют видеороликам дать обучающимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях стран изучаемого языка.

Помимо использования новейших технологий преподаватели английского языка вынуждены решать и другие задачи, которые требуют более четкой концентрации внимания со стороны педагогов, чем ранее. Сегодня многие изучающие иностранный язык стремятся не только к изучению нормативного английского языка, как это принято в традиционном обучении.

В связи с открытым доступом к англоязычной информации в Интернете современные учащиеся все чаще задают преподавателю вопросы, направленные на понимание разговорной речи, а также на вариативность используемых лексических единиц и грамматических структур в контексте их употребления представителями различных национальностей. И возможности YouTube позволяют преподавателю ответить на многие такие вопросы благодаря разнообразию и многочисленности видео, которыми располагает сайт.

Для квалифицированного преподавателя существенным критерием в подборе учебного материала является его надежность и достоверность. Мы считаем, что сервис YouTube отвечает заявленному требованию, ведь на портале ежедневно размещают видео крупнейшие телекомпании. Примечательно для изучающих английский язык то, что в дополнение к радиовещанию служба BBC World Service, к примеру, предоставляет проект BBC Learning English, который является весьма популярной программой. YouTube канал “BBC Learning English” предоставляет преподавателю английского языка широкий выбор видео для учащихся с разным уровнем владения языком. Материал с данного канала можно использовать и при совершенствовании навыков восприятия речи на слух, и при объяснении грамматических структур. Примером может послужить видео “Past habits without ‘used to’: Stop Saying” (по ссылке <https://www.youtube.com/watch?v=LLICoX4j7rc&t=92s>) с объяснением использования *would* в значении конструкции ‘used to’.

Несомненно, на уроке английского языка преподаватель должен донести до студента наличие разницы между нормативным языком и разговорной речью. Однако обучить разговорному языку не так просто. В помощь преподавателю предлагаем демонстрацию студентам такого видео с YouTube канала “BBC Learning English” под названием “BBC Masterclass: Native-speaker ‘mistakes’” (по ссылке <https://www.youtube.com/watch?v=4-NLgxlBe54>).

Помимо всего прочего, для современных учащихся большой интерес представляет видео, загружаемые на YouTube блогерами. В настоящее время в YouTube регистрируют каналы многие частные языковые школы, а также частные преподаватели английского языка, нередко являющиеся носителями английского языка. Одним из таких каналов является “English With Lucy”, имеющий в подписчиках уже около 2 млн пользователей сервиса YouTube.

Аналогичным по содержанию каналом, основанным носителем языка из США, является “Speak English With Vanessa” (ссылка на канал <https://www.youtube.com/user/theteachervanessa>), число подписчиков на канал приближается к 1 млн пользователей. На данном канале рассматривается употребление различных фраз, которыми часто пользуются носители языка в повседневной разговорной речи, дается их объяснение и приводятся примеры употребления фраз в различных ситуациях.

На наш взгляд, имеет смысл чередовать просмотр видео на занятии с просмотром вне занятий в качестве дополнения к домашнему заданию. Так как сегодня все активно пользуются Интернетом, передать ссылку учащимся на необходимое видео не составляет сложности. Учащиеся охотно и привычным для них образом распространяют ссылку среди всей группы/класса и получают новую образовательную информацию в привычном виде. В классе

происходит обсуждение материала. Такое представление учебного материала позволяет преподавателю сэкономить время на занятии, и в большинстве случаев снимается вопрос наличия оборудования для демонстрации видео в классе. То, что преподаватель английского языка использует современные и любимые молодежью средства передачи информации, оказывает положительный эффект на отношения между учащимися и педагогом.

Таким образом, мы видим, как широкое распространение современных технологий и их влияние на способ получения новой информации существенно видеоизменили требования к обучению английскому языку. Использование сервиса YouTube повышает мотивацию учащегося к изучению учебной дисциплины, в частности английского языка, а также является средством развития продуктивной речи учащихся.

О. В. Ковальчук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПИСЬМЕННОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АУДИРОВАНИЮ

Информационно-коммуникационные технологии стали важной частью методики преподавания иностранных языков в системе высшего образования. Они дают возможность эффективно реализовать принципы интерактивности, гипермедийной наглядности, индивидуализации и дифференциации процесса обучения, доступности и посильности, функциональности, ситуативности и новизны.

Различные интернет-ресурсы (учебные подкасты, блоги, веб-сайты и веб-квесты) применяются для развития умений аудирования, говорения, письменной речи и чтения. Их технические характеристики позволяют учащимся активно взаимодействовать друг с другом и получать обратную связь от речевых партнеров и преподавателя. В процессе коммуникации посредством интернет-ресурсов студенты учатся воспринимать на слух аутентичную речь, извлекать необходимую информацию из прочитанного или прослушанного текста, оценивать ее и интерпретировать, высказывать и обосновывать свою точку зрения.

Дисциплина «Аудирование иноязычной речи» направлена на развитие навыков и умений смыслового восприятия аутентичной монологической и диалогической речи, аудиозаписей текстов различных функциональных разновидностей: новостей, лекций, художественных рассказов, сказок, песен и др.

Обучение восприятию речи на слух предполагает выполнение следующих задач:

- развитие у студентов умений идентифицировать предмет прослушанного, понимать основное содержание текста, вычленять детали содержания, устанавливать последовательность событий;
- ознакомление студентов с языковыми особенностями различных жанрово-стилистических текстов;
- расширение рецептивного словарного запаса студентов, обеспечивающего понимание ими аутентичного текста.

Цели и задачи занятий по аудированию иноязычной речи направлены на приобретение студентами высшего учебного заведения необходимых когнитивно-коммуникативных компетенций, которые входят в следующие обобщенные типы:

- академические (лингвистические), обеспечивающие способность воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации;
- социально-личностные, обеспечивающие интеграцию навыков и умений смыслового восприятия аутентичной речи и реальное межличностное и межкультурное иноязычное речевое общение;
- профессиональные, обеспечивающие успешное применение полученных знаний, умений и навыков в практической профессиональной деятельности.

В результате усвоения дисциплины «Аудирование иноязычной речи» студенты должны уметь

- адекватно воспринимать на слух аутентичную речь различных коммуникативно-ситуативных и модально-прагматических разновидностей, а именно: идентифицировать предмет прослушанного и понимать основное содержание звучащего текста, вычленять детали содержания, устанавливать последовательность событий и т.п.;
- использовать оригинальные произведения устной речи различной жанрово-стилистической разновидности и коммуникативной направленности для получения актуальной информации, расширения историко-культурологических, страноведческих и профессиональных знаний, для самообразования и совершенствования коммуникативной компетенции.

На занятиях по аудированию иноязычной речи учащиеся имеют возможность развивать не только восприятие аутентичной речи на слух, но и письменную речь на основе прослушанных текстов и просмотренных видео.

Для организации письменного речевого взаимодействия студентов широко используются интернет-ресурсы. Преподавателями успешно применяются веб-сайты nicenet.org, linoit.com, padlet.com и др.

Рассмотрим особенности сайта padlet.com, который является ярким примером интернет-ресурса, позволяющего изучающим иностранный язык общаться с другими пользователями с помощью текстовых сообщений, фотографий, ссылок и др.

Преподаватель создает так называемую стену, которую можно интересно оформить в зависимости от изучаемой темы: выбрать фон, придумать и разместить заголовок, цитату, фото или картинку. Далее создается окно, к которому можно присоединить видео со своего компьютера или с внешнего источника. В этом же окне пишется задание для студентов. Обычно им предлагается посмотреть видео и ответить на вопросы, используя активную лексику. Студенты получают ссылку, пройдя по которой они попадают на данную стену, создают собственное окно, куда после просмотра видео вводят ответы на поставленные преподавателем вопросы. Учащиеся имеют возможность творчески оформить свой текст, используя различные цвета, шрифты, прикрепив к ним фото или картинки по обсуждаемой теме. Они могут читать сообщения друг друга, оценивать их и оставлять комментарии, осуществляя

таким образом письменное речевое взаимодействие друг с другом. Такого рода задания неизменно пользуются у студентов первого курса огромной популярностью, особенно если предметом обсуждения являются видео блоггеров из стран изучаемого языка.

Одним из таких видео стал ролик студента Кембриджского университета, посмотреть и обсудить который студенты должны были в рамках темы «Рабочий день студента». Учащимся нужно было ответить на следующие вопросы:

1. Что вы думаете о рабочем дне этого студента, его ритме жизни?
2. Умеет ли он планировать свое время?
3. Отличается ли его рабочий день от вашего? Если да, то каким образом?

Такого рода задание выполнялось студентами первого курса переводческого факультета по теме «Внешность». Просмотрев видео, учащиеся обсуждали такие вопросы, как:

1. Что такое красота?
2. Согласны ли вы с утверждением, что красота – понятие субъективное?
3. Каково ваше представление о привлекательном человеке?

В рамках темы «Изучение иностранного языка» учащиеся познакомились с десятью самыми смешными сценами из фильмов, связанных с данной темой, и обсудили сложности, с которыми они сталкиваются в процессе изучения английского языка, и способы их преодоления.

Одной из самых любимых тем студентов первого курса является тема «Британская еда». Узнать о ней больше позволил видеоролик «Пять английских блюд, которые вы обязаны попробовать». Авторы видео – блоггеры из США, которые приехали в Англию с целью развеять нелестное представление американцев о кухне Великобритании. В свою очередь студенты имели возможность узнать о традиционных блюдах страны изучаемого языка, обсудить их в комментариях и поделиться друг с другом своими кулинарными предпочтениями.

Данный веб-сайт успешно применялся и при изучении первокурсниками таких тем, как «Необычные профессии», «Семейные отношения», «Выходной день» и др.

Задания с применением интернет-ресурсов можно эффективно использовать как в аудитории при наличии соответствующего оборудования, так и в качестве самостоятельной работы. Преподаватель имеет возможность исправлять ошибки в текстах учащихся, комментировать и оценивать их работы, осуществляя тем самым управление и контроль над письменным речевым взаимодействием студентов.

Л. С. Крохалева

О ФОРМИРОВАНИИ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Несмотря на то, что понятие дискурсивной компетенции достаточно широко используется в лингвистической и методической литературе, а также

в типовых и учебных программах по курсу «Стилистика» и учебным дисциплинам «Язык профессионального общения» и «Академический письменный дискурс», оно все еще не получило однозначного толкования и терминологического оформления. В зависимости от теоретико-методологических подходов и нацеленности на формирование определенных знаний, умений и навыков данная компетенция рассматривается как составляющая межкультурной коммуникативной компетенции (П. М. Бабинская) либо как один из компонентов так называемого «когнитивного модуля» (Н. И. Алмазова), при этом акцентируются продуктивная и межкультурная составляющие формируемых навыков, а собственно интерпретативный аспект практики дискурсивного анализа уходит на второй план.

В лингвистических исследованиях, проводимых в рамках современной коммуникативно ориентированной парадигмы, терминированное сочетание «дискурсивная (дискурсивно-стилистическая, дискурсивно-текстовая) компетенция» имплицитно подразумевает наличие в структуре ее содержания как минимум трех составляющих, своего рода «микрокомпетенций»: стилистической, текстотипологической и собственно дискурсивной. Стилистическая компетенция обычно формируется в процессе традиционного лингвистического анализа, предполагающего выявление системы выразительных средств (стилистика окрашенных слов, тропов, грамматических форм, различных типов предложений) конкретного текста, определяемой сферой его функционирования и целевым назначением. Концептуальной основой такого текстотипологического (в англоязычной терминологии “context free”) толкования выступают два основных раздела лингвистической стилистики – экспрессивная стилистика, обеспечивающая знание разноуровневых выразительных средств языка, и функциональная стилистика, нацеленная на формирование знаний основных законов организации функциональных стилей.

Переход от структурно-системной к дискурсивно-стилистической парадигме предполагает и определенное изменение исследовательского ракурса. Текст рассматривается не как идеальная замкнутая модель, а как модель процессуальная, динамическая, отличающаяся не только инвариантными по отношению к своему текстообразовательному образцу языковыми и структурными особенностями, но и признаками его принадлежности к определенному жанру/текстотипу. Знание последних терминологически оформляется как «текстотипологическая компетенция» (В. Е. Чернявская) и означает способность распознавать специфику текстопостроения речевого произведения в его типологической принадлежности. В практической плоскости это предполагает дополнение традиционных разработок по лингвистической интерпретации текста (планов анализа, послетекстовых заданий) вопросами, связанными со спецификой его композиционного структурирования, как-то: особенностями архитектурного и, характерного для разножанровых научных текстов, композиционно-прагматического членения, приемами жанрового монтажа и композиционной полифонии (художественный и медийный тексты), спецификой языкового оформления «сильных позиций» и т.д.

Собственно принцип дискурсивности (“context – bound” analysis) предполагает дальнейший учет маркеров экстралингвистического контекста во всем многообразии его составляющих: социокультурных, национальных, исторических, идеологических, трендовых, личностных, адресатных и т.д. При условном разделении контекстных компонентов на субъект-ориентированные и дискурс-ориентированные “интерперсональное измерение” (Т. Ф. Плеханова) может быть реализовано в заданиях по уточнению авторской прагматической установки (что особенно актуально при анализе маргинальных/контаминированных жанров), выявлению способов экспликации авторского «я», типов повествователя (художественный и медийный тексты), характера целевой аудитории (категории адресованности для научных и медийных текстов), типов интересубъектного диалога (в том числе «когнитивного диалога» в научных текстах), приемов полифонизации художественного текста на лексическом, композиционно-образном и идейно-тематическом уровнях и др.

Интертекстовый аспект дискурс-анализа может быть отражен в вопросах, относящихся к количественному и качественному составу маркеров межтекстового диалога (эпиграфов, цитат, сносок, аллюзий, аллюзивных названий, интекстных имен, топонимов, слов-ассоциатов и др.), характеру и способам их модификации, приемам включения в авторский нарратив/персональную партию, роли в реализации целевой установки/идейно-художественного замысла автора, объектам интертекстуальной референции (прецедентным текстам, авторам, культурно-историческому и политическому контексту, литературному направлению, жанру и т.д.).

Намеченный подход к формированию дискурсивной компетенции, интегрирующей навыки жанрово-стилевой атрибуции конкретного текста и способность к распознаванию имплицитно заложенных в нем интересубъектных и культурно вариативных контекстов, значительно расширяет диапазон интерпретативных возможностей обучающихся и в конечном итоге способствует более успешному выполнению ими будущих профессиональных обязанностей.

Н. В. Подгорная

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В РАБОТЕ НАД ТЕМОЙ «СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ НЕРЕАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ»

Сослагательное наклонение в английском языке по своим функциям и семантике совпадает с аналогичным наклонением в русском языке лишь частично. Функциональные возможности сослагательного наклонения в английском языке шире и нередко представляют собой определенные трудности при их изучении. Во-первых, в этом наклонении участвуют как синтетические, так и аналитические формы. А для того, чтобы их узнать, необходимо понимать, как образуется каждая из них. Во-вторых, сослагательное накло-

нение в английском языке охватывает настоящее, прошедшее и будущее время и, соответственно, в различных временах используются различные формы. В-третьих, существует много типов предложений и конструкций, в которых употребляется конкретное наклонение. Следует также помнить, что в сослагательном наклонении в английском языке можно говорить о воображаемых ситуациях, которые вполне возможны при определенных усилиях или обстоятельствах, либо которые изначально никогда не осуществимы.

Все трудности вытекают из особенностей построения предложения в русском и английском языках. В русском языке форма сослагательного наклонения образуется лексически – путем сочетания глагола в прошедшем времени и частицы *бы*, а в английском – при помощи грамматических форм, которые отличаются в обеих частях сложного предложения.

Все это позволяет говорить о формировании у обучающихся двух основных типов языковых трудностей: *формально-грамматических* и *семантических*. К формально-грамматическим трудностям относятся следующие.

- Трудности, связанные с *выбором и образованием форм*. По сравнению с русским языком сослагательное наклонение в английском языке представлено разными грамматическими формами в обеих частях сложного предложения. Их выбор зависит от функциональной значимости каждой части: условия и следствия. Однако в рамках различных типов наклонения данные формы чередуются с различными видами инфинитива, что, в свою очередь, приводит к смешиванию форм и потере ее элементов. В ходе преодоления данного вида трудностей обучающимся предлагаются упражнения на сопоставление форм, соотнесение их значений и детальный анализ каждой части сложного предложения, различного рода тренировочные упражнения, среди которых большое внимание уделяется упражнениям коммуникативной направленности, которые учитывают коммуникативно-когнитивный подход, а также нацелены на совершенствование навыков владения конкретными структурами и их активное использование в речи как в парных, так и в групповых видах деятельности.

1. *Прочитайте следующие затруднительные ситуации, в которые попали люди, и предложите свой выход из каждой из них.*

2. *Вспомните, какое влияние на вас оказала реклама. Поделитесь с партнером, какие товары вы купили, благодаря ее влиянию. Убедите собеседника в том, что если бы не реклама, вы бы не приобрели покупку.*

3. *Если бы вам выпал шанс провести день со знаменитостью, кого бы вы выбрали и куда бы отправились? Игра предполагает разбиться на две команды. Студенты каждой команды должны запомнить и повторить как можно больше высказываний своих соперников.*

- Трудности *трансформационного* характера. Поскольку усвоение форм сослагательного наклонения невозможно без воссоздания ситуаций реальной действительности, обучающимся приходится сталкиваться с ситуациями двух параллельных реальностей. Характер трудностей на данном этапе включает понимание ситуации «отражающего зеркала», когда событие в реальном времени противопоставлено своей воображаемой стороне. С целью формиро-

вания навыков автоматического выбора реального действия наиболее эффективным является комплекс трансформационных упражнений на использование структуры *But...so*, которая позволяет правильно определить условие и следствие и, соответственно, трансформировать высказывание из воображаемой реальности (Unreal Situation) в действительную (Actual State of Things). Например:

If you hadn't broken your promise, the argument wouldn't have started 'Если бы ты не нарушил обещание, спор бы не начался'. – *But you broke your promise, so the argument started* 'Но ты нарушил обещание, поэтому спор начался'.

При этом необходимо соблюдать принцип ступенчатого перехода и позицию отрицания: сослагательное наклонение поднимается на ступеньку вверх (Present/Future – Non-perfect forms, Past – Perfect forms), включается позиция *not* при ее первоначальном отсутствии. Обратная трансформация требует аналогичных действий с точностью наоборот, при этом позиция *not* исключается при ее первоначальном присутствии.

Семантические трудности.

- Трудности, связанные с семантическим противопоставлением и использованием структуры *I wish* в обоих языках. Присутствие данного вида трудностей соотносится с пониманием особенностей мышления англоговорящих и русскоговорящих наций, с одной стороны, и лексического значения слова *жаль* – с другой. Например, чтобы правильно выполнить перевод предложения *Жаль, что вы не пришли раньше* с русского на английский, необходимо отталкиваться от разных значений слова *wish* в обоих языках: 'Мне грустно, что ты не пришел раньше' или 'Я сожалею' – в русском, 'Мне бы очень хотелось, чтобы ты пришел раньше' – в английском. Поэтому при построении английского предложения следует учесть принцип противопоставления и исключить позицию *not*: *I wish you had come earlier*. При переводе структуры с английского языка на русский данная особенность предполагает включение позиции *not* в предложение. С этой целью обучающимся предлагаются два вида упражнений на перевод – фрагментарный (не предполагает соблюдение принципа противоположности) и развернутый (нацелен на использование отличительных особенностей структуры *I wish* в обоих языках):

I wish (вы прочитали) the article I have written. – I wish you had read the article I have written.

Жаль, что вы не прочитали статью, которую я написал. – I wish you had read the article I have written.

Трудности сопоставительного плана также могут быть и внутриязыковыми. Например, когда возникает необходимость в выборе разных типов конструкций, очень важно оценить ситуацию с позиции ее временной отнесенности. Такие показатели, как время и место действия, не всегда присутствуют в предложении. В таком случае ключевыми звеньями могут служить предшествующие или даже последующие предложения, которые частично затрагивают время действия или полностью на него указывают. Например:

Why didn't you tell me about your problem? I would have given you some advice. If you had followed it, I am sure, everything would be all right 'Почему ты не сказал мне о проблеме? Я бы дал тебе совет. Если бы ты последовал ему, то все бы было хорошо'.

• Трудности *смыслоразличительного характера* предполагают ошибочное восприятие форм с различным лексическим или грамматическим значением и ведут к нарушению смысла целого высказывания. Как правило, к таким формам относятся модальные выражения *had better* (несущее в себе совет) и *would rather* (выражающее предпочтение). При неправильном понимании функциональных значений этих выражений обучающийся изначально ошибочно формирует смысл высказывания, превращая совет в ложное предпочтение (*You would rather stay here* вместо *You had better stay here*). Очень часто при этом могут переставляться слова из одного устойчивого выражения в другое (*I would better stay here* вместо *I would rather stay here*). А при построении сложного предложения с разными деятелями в обеих частях форма сослагательного наклонения в придаточном предложении и вовсе выпадает либо заменяется инфинитивом. Преодолеть данную трудность помогают упражнения на исправление ошибок и закрепление кратких отрицательных или положительных форм:

He didn't know what to say at the meeting, but I would rather he had 'Он не знал, что сказать на собрании, но лучше бы он знал'.

Таким образом, при обучении сослагательному наклонению в английском языке необходимо принимать во внимание его структурные и функциональные возможности, лексические и грамматические особенности построения высказывания и подбирать комплекс упражнений, который поможет преодолеть трудности в выборе форм и определении их значений.

А. П. Пониматко

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Интенсивно развивающиеся в последнее десятилетие интеграционные процессы, рост профессиональных и академических обменов, углубление международного сотрудничества стимулируют поступательное развитие иноязычного образования. В этих условиях иностранный язык приобретает статус действенного инструмента формирования интеллектуального потенциала общества, который становится на современном историческом этапе одним из главных ресурсов развития государства.

Через изучение языка как отражения социокультурной реальности, как феномена культуры – национальной и общечеловеческой – формируется представление об инофонной картине мира, приобретает способность гармонично общаться в собственном обществе и в других социумах, предупреждать и преодолевать конфликты, обусловленные историческими, политическими и религиозными различиями культур. Таким образом, через язык создается эффективная основа для интернационального и интеркультурного взаимопонимания.

Ориентация образовательной системы Республики Беларусь на компетентностный подход в содержании образования находит свое выражение в области обучения иностранным языкам в формировании межкультурной компетенции как показателя сформированности способности человека эффективно участвовать в иноязычном общении на межкультурном уровне. Специфика целевых и содержательных аспектов иноязычного образования в контексте межкультурной парадигмы обусловлена тем, что в качестве центрального элемента уровневой модели выступает обучаемый как субъект учебного процесса и как субъект межкультурной коммуникации.

В решении этих задач определяющей является роль учителя, педагога, преподавателя. Повышение профессионализма педагогов, формирование педагогического корпуса по иностранным языкам рассматривается как необходимое условие модернизации всей системы иноязычного образования. Подготовленные в системе иноязычного педагогического образования специалисты призваны стать носителями идей, заложенных в Концепции, с учетом сохранения и приумножения лучших традиций отечественной системы обучения иностранным языкам.

Исходя из современного состояния и проблем подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков и в соответствии с требованиями концепции учебного предмета «Иностранный язык» в Республике Беларусь, основные направления подготовки педагогических кадров по иностранным языкам определяются в рамках государственного образовательного стандарта 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» на основании предполагаемых видов их будущей профессиональной деятельности, которыми являются организационно-управленческая, производственно-практическая (преподавательская), научно-исследовательская, инновационная, воспитательная, учебно-методическая и информационно-аналитическая деятельность. Выделение сфер и видов деятельности позволяет определить содержание профессиональной компетентности специалиста, которая понимается как способность, основанная на профессиональных знаниях и умениях, учебном и жизненном опыте, ценностях и индивидуальных склонностях, позволяющая эффективно решать коммуникативно-обучающие задачи, возникающие в профессионально-педагогической деятельности.

В настоящее время существуют различные варианты структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка. В образовательном стандарте она рассматривается через призму академических, социально-личностных и профессиональных компетенций. Вариант, разработанный В. В. Сафоновой, включает коммуникативную, языковую, речевую, страноведческую, культуроведческую, лингводидактическую и предметную компетенции.

Что касается международных требований, то здесь следует отметить, что Совет Европы осуществляет серьезную и последовательную работу по разработке единых требований к подготовке будущих специалистов. Так, в работе под названием “European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference” (2004 г.) определены европейские требования к подго-

товке учителя иностранного языка XXI века. Согласно вышеупомянутому документу ключевыми вопросами подготовки учителей иностранных языков являются: 1) структура учебных курсов, 2) знание и понимание базовых положений преподавания иностранного языка, 3) умения и стратегии обучения и преподавания иностранного языка, 4) различные ценности и важные аспекты преподавания иностранного языка.

Направление, рассматривающее структуру учебных курсов, предполагает интеграцию академических дисциплин с практическим опытом преподавания; модульную систему подготовки учителя иностранного языка на соответствующих факультетах учреждений высшего образования и на факультетах повышения квалификации; работу студента под руководством ментора-наставника; обеспечение связей с зарубежными партнерами, что предусматривает участие в организации, осуществлении визитов, программ обменов и общения с помощью современных информационных и коммуникационных технологий; организацию зарубежных стажировок будущего учителя в странах, язык которых изучается.

Ко второму направлению относятся вопросы, связанные с приобретением знаний по методике преподавания иностранного языка; разнообразными методами, умениями организовывать и внедрять эффективные приемы и виды учебной деятельности; базовой подготовкой будущих учителей иностранного языка, которая включает формирование и совершенствование речевых навыков и умений, а также оцениванием уровня сформированности лингвистической компетенции; подготовкой будущих учителей иностранного языка к использованию современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

Основными умениями и стратегиями обучения иностранному языку определяются следующие: умения адаптации подходов и методов преподавания иностранного языка к разнообразным условиям обучения и индивидуальным потребностям учащихся; умения критического оценивания и использования учебных материалов, дидактических источников; умения практического применения учебных программ и курсов; умения установления и поддержания контактов с зарубежными учебными заведениями в соответствующих странах; исследовательские умения; умения внедрения результатов исследований в практику преподавания иностранного языка; умения преподавания неязыковых дисциплин на иностранном языке; умения использования Европейского языкового портфеля для самооценки.

В четвертом блоке рассматриваются аспекты обучения социальным и культурным ценностям; обучения в условиях диалога различных языков и культур; подготовки будущих учителей иностранного языка к обучению учеников пониманию понятия «европейское гражданство»; убеждение в важности обучения в течение жизни.

В процессе подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности следует воспитывать их в духе широкой социальной коммуникабельности, гармонично сочетая развитие умений профессионально-педагогического общения со специальной языковой, общепедагогической и общепсихологической подготовкой.

А. В. Разумова

СПОСОБЫ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В современном мире информационных технологий, где при помощи образовательных платформ, таких как Coursera или Canvas, каждый желающий может получить необходимые ему знания, навыки и умения, пройти дистанционную подготовку по интересующей его специальности и даже получить диплом одного из престижных мировых учебных заведений, в МГЛУ все больше внимания уделяется заочной форме получения образования.

Особенностью получения образования на заочной форме является тот факт, что большее количество часов, запланированных на изучение дисциплин, отводится на самостоятельную работу студентов. Так, для примера, на дисциплину «Лингвостилистический анализ текста», изучаемую на 5 курсе факультета английского заочной формы получения образования, всего запланировано 144 часа, из которых только 20 – это лекционные и практические аудиторные занятия. Данный объем времени, отведенного на изучение дисциплины, предполагает, что у студентов будут сформированы академические, социально-личностные, профессиональные *компетенции*. В результате усвоения данной учебной дисциплины студент должен *знать* лингвостилистические характеристики текстов разной жанрово-стилевой принадлежности (публицистических, научных, научно-популярных) и их функциональные особенности. По окончании курса студент должен *уметь* определять жанр текста, кратко его аннотировать, выявлять и анализировать языковые особенности текстов разной жанрово-стилевой принадлежности. После изучения дисциплины студент должен *владеть* навыками дискурсивного и системного анализа текста, представления его лингвостилистических особенностей и т.д.

Учитывая все компетенции, знания и умения, изложенные выше, особое внимание уделяется именно самостоятельной работе студентов и контролю над ней. Нельзя не учесть тот факт, что из года в год увеличивается мотивированность студентов заочной формы получения образования, их способность и заинтересованность изучать материал автономно, используя все имеющиеся ресурсы Интернета, библиотечных фондов, а также всех необходимых материалов, размещенных кафедрами на сайте МГЛУ.

Для оптимизации самостоятельной работы студентов и ее контроля преподавателями кафедры стилистики были разработаны следующие формы контроля знаний студентов:

- подготовка и выступление с устным высказыванием по предложенной тематике;
- групповое письменное задание (письменный анализ текста);
- индивидуальные письменные задания (письменный анализ текста);
- подготовка доклада по предложенной теме;
- тестирование. Все тесты, проверяющие полученные знания и умения, а также ключи к ним находятся на сайте МГЛУ.

Для обеспечения более эффективной коммуникации преподавателей со студентами на сайте МГЛУ имеются необходимые контактные данные «кураторов», закрепленных за дисциплинами кафедры. Работа со студентами заочной формы получения образования проводится ежедневно, а не только в рамках сессии. Она проходит в режиме индивидуального консультирования каждого студента учебной группы, группового консультирования всех студентов учебной группы, распространения заданий и получения обратной связи через старост групп.

Все выше перечисленные формы самостоятельной работы студентов, а также виды ее контроля способствуют тому, что в последние годы заметно повышается качество сотрудничества студентов с преподавателями кафедр. Более эффективно используется время студентов, потраченное на подготовку к занятиям. Немаловажен и то факт, что студенты, проживающие в других населенных пунктах, имеют возможность получения всех необходимых материалов, а также своевременных консультаций с преподавателями, что способствует улучшению уровня подготовки их как специалистов, а также формирует у них наряду с другими такую важную академическую компетенцию, как умение работать самостоятельно.

Все кафедры МГЛУ и в дальнейшем будут развивать виды самостоятельной работы и формы ее контроля для студентов заочной формы получения образования. Этот бесценный опыт может послужить в дальнейшем основой для формирования главных принципов получения дистанционного образования по всем имеющимся специальностям университета.

Т. В. Рахунок, Н. В. Федосеева

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «НЕЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА»

Одним из способов оптимизации обучения практической грамматике английского языка является выбор учебного пособия, имеющего рациональную структуру и развитый аппарат усвоения учебного материала. Исходя из необходимости обеспечить студентов актуальным практическим материалом по одной из наиболее сложных и неоднозначно трактуемых тем «Неличные формы глагола», коллектив авторов (Н. В. Федосеева, С. А. Лысенко, Т. В. Рахунок, Ю. В. Кривко) разработал учебное пособие «Практическая грамматика английского языка. Употребление неличных форм глагола». Оно предназначено для студентов языковых учреждений высшего образования и факультетов, изучающих английский язык на продвинутом уровне, а также может быть использовано широким кругом лиц, изучающих английский язык. Его цель и задачи – развитие и совершенствование грамматических знаний, навыков и умений, предусмотренных типовой учебной программой для учреждений высшего образования в рамках изучения темы «Неличные формы глаголы», в ходе аудиторной и самостоятельной работы с упражнениями, которые предназначены как для ознакомления с материалом, так и для его активации, закрепления, повторения и вывода в речь.

Учебное пособие состоит из трех частей, каждая из которых посвящена, соответственно, одной из трех неличных форм глагола: инфинитиву, герундию и причастию, а в целом отражает в полном объеме систему неличных форм глагола в английском языке. Кроме того, имеется раздел, обобщающий весь материал и направленный на интеграцию полученных знаний, их сопоставительный анализ и использование с учетом особенностей каждой из форм. Порядок прохождения тем строго не определен и может осуществляться согласно рабочим программам различных учреждений высшего образования.

Упражнения дифференцированы по степени сложности и дают возможность проработать материал на всех типах заданий со студентами, находящимися на любом уровне освоения языка. Помимо разбивки по сложности самих упражнений, внутри каждого из них также отслеживается усложнение материала при переходе, в частности, от части А к части В, а также от первых предложений к последним.

Каждый раздел построен однотипно. На первом, ознакомительно-подготовительном, этапе упражнения носят ориентировочный характер. Они направлены на распознавание и узнавание вновь изученных структур. Наряду с ними представлены упражнения, направленные на формообразование. Вторым этапом является автоматизация, в процессе чего используются такие тренировочные упражнения, как подстановка, трансформация в сочетании с вопросами и ответами и другие, которым придается условно-коммуникативная направленность. Наличие образцов и алгоритмов выполнения заданий позволяет их выполнять как в аудитории с преподавателем, так и самостоятельно. После отработки форм и синтаксических функций неличных форм глагола в предложении следует рассмотрение и изучение инфинитивных, герундиальных и причастных оборотов. Каждый раздел заканчивается упражнениями на фрагментарный и общий перевод, которые способствуют усвоению русско-английских эквивалентов. Систематическое включение раннее изученного материала в последующие разделы способствует прочному усвоению грамматических структур. Раздел *Miscellaneous Practice* дает возможность повторить и систематизировать изученный материал.

Так как грамматика является одним из важнейших средств, обеспечивающих акт коммуникации, в пособие также включены упражнения с коммуникативной направленностью, позволяющие студенту в дальнейшем использовать изученные грамматические структуры в различных речевых ситуациях.

Коллективом авторов проведена тщательная работа по подборке языкового материала из современных аутентичных источников. Используются примеры с общеупотребительной лексикой, подобранные таким образом, что студенты могут сконцентрироваться на изучаемых грамматических явлениях, не отвлекаясь на лексические трудности.

Данное издание можно охарактеризовать как системное, логичное, ориентированное на всестороннюю работу с материалом по вышеуказанной

теме и соответствующее условиям и требованиям образовательного процесса. Оно является достаточно универсальным и может использоваться для работы со студентами самого разного уровня подготовки.

Оптимизация обучения невозможна без активного участия в нем обучающихся. Пособие построено таким образом, чтобы оптимизировать образовательную деятельность учащихся, ставя перед ними соответствующие задачи. Таким образом, оно соответствует критериям оптимизации учебного процесса, так как оно позволяет достичь максимально возможных результатов в формировании знаний, умений и навыков при минимально необходимых затратах времени и усилий студентов и преподавателей.

Н. П. Семёнова, О. А. Шаранда

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИКИ-СЕРВИСА GOOGLESITES
В ОБУЧЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ
НА МЛАДШИХ КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Использование электронных средств обучения – необходимое условие прогрессивного образования, позволяющее более эффективно реализовывать принципы обучения (наглядности, активности и т.д.) и, прежде всего, принцип индивидуализации и дифференциации в обучении, который играет существенную роль в совершенствовании грамматических навыков на младших курсах языкового учреждения высшего образования. Поскольку имеет место наличие разноуровневых групп студентов, преподаватель имеет дело с различной степенью сформированности грамматических навыков как в разных учебных группах, так и внутри одной группы и должен обеспечить изучение и усвоение материала, предусмотренного программой, с разной степенью детализации. Так, для студентов с довольно низким входным уровнем владения языком требуется большое количество тренировочных упражнений, с чем успешно справляется электронное средство-тренажер, в качестве которого преподаватель может использовать как уже размещенные в Интернете интерактивные упражнения, так и созданные самостоятельно. Задача преподавателя – подобрать соответствующие упражнения и разместить ссылки на эти упражнения в удобном для обучающихся формате. Для этой цели хорошо подходит вики-сервис GoogleSites, позволяющий преподавателю создавать собственные вики-сайты, где можно размещать ссылки на интерактивные упражнения, прикреплять собственно созданные документы в формате word и pdf, также размещать ссылки на аудио- и видеоподкасты и другие файлы из Интернета.

Собственный вики-сайт – это удобный ресурс, структуру и содержание которого преподаватель может многократно редактировать, исходя из потребностей организуемого им учебного процесса с учетом уровня подготовленности обучающихся, причем это гибкий инструмент, который позволяет преподавателю вносить изменения, не прибегая к помощи программистов. Можно ранжировать задания, например, базовый уровень обозначить блоком А и давать студентам, имеющим пробелы в школьном

образовании по данной теме, индивидуальные задания выполнить упражнения из данного блока; в блок В включаются задания, обеспечивающие уровень сформированности грамматических навыков, предусмотренный программой вуза, задания из этого блока выполняют все студенты учебной группы; и блок С с более сложным материалом для углубленного изучения. Для студентов более продвинутых уровней можно предложить самостоятельную работу с аудио- и видеоподкастами, в которых изучаемые грамматические явления объясняются носителями языка, причем удобно использовать материалы с учебных сайтов, например, engvid.com, oxfordonlineenglish.com, которые предоставляют тестовые задания на проверку понимания предъявленной информации.

Для преподавателя вики-сайт на базе вики-сервиса GoogleSites является удобным структурированным хранилищем учебных материалов, которое он создает и редактирует, исходя из нужд образовательного процесса. Для обучающихся использование вики-сервиса GoogleSites также имеет ряд преимуществ: студенты могут сами выбирать время, место и продолжительность работы с предложенным материалом, в том числе возвращаться к изученному ранее материалу по мере необходимости (временная интерактивность), очередность выполнения тренировочных заданий всех разделов (порядковая интерактивность), возможность выбирать, изменять либо варьировать объем учебной информации (содержательная интерактивность).

Помимо создания собственных вики-сайтов, вики-сервис GoogleSites позволяет создавать электронные УМК. На кафедре ТиПАР коллектив авторов создал электронный комплекс по вводному курсу практической грамматики для 1 курса. По своей структуре и содержанию ЭУМК отвечает требованиям, которые выдвигаются в настоящее время к электронным изданиям учебного назначения. Данный комплекс строится на основе содержания учебной программы по практической грамматике; отличается высоким содержанием иллюстративного материала; включает средства интерактивного доступа, видеоизображения, открытые ссылки на внешние источники информации; может использоваться на персональных компьютерах и/или мобильных устройствах. ЭУМК включает следующие элементы: титульный экран, карту ЭУМК, теоретический раздел, практический раздел, блок контроля знаний.

Разделы четырех основных модулей (Questions, Nouns, Pronouns, Adjectives and Adverbs) разработаны на основе принципа гипертекстуальности, который подразумевает нелинейность подачи информации и вариативность способов навигации по ресурсу. Каждый раздел содержит статический дидактический компонент в виде правил и опорных таблиц по теме и интерактивный учебный компонент, который включает учебные видеоматериалы, а также комплексы тренировочных заданий. Блок контроля знаний ЭУМК содержит комплекс тестирующих и контролирующих программных средств: интерактивные тесты, контрольные задания, обеспечивающие возможность самоконтроля обучающегося, текущей и итоговой аттестации.

Данный продукт представляется авторам наиболее оптимальным решением задачи повторения и систематизации изученного ранее грамматического материала, которая актуальна на начальном этапе обучения студентов в вузе, поскольку 1) позволяет обеспечить всем участникам образовательного процесса свободный доступ к учебному контенту, в том числе с мобильных устройств; при необходимости учебные материалы можно вывести на печать, перейдя на страницу download, где они представлены в формате pdf; 2) нелинейная форма подачи материала и удобный в использовании интерфейс позволяют изучать материал в удобном для обучающихся порядке: преподаватель/студент может выбрать последовательное изучение блоков внутри одной темы-модуля либо комбинировать несколько блоков из разных модулей на одном занятии; 3) использование лингвистических подкастов, в которых носители языка объясняют изучаемое грамматическое явление, позволяет использовать преимущества мультимедийности учебного контента и задействовать в результате все модальности опыта обучающегося, что, несомненно, повышает эффективность обучения; 4) использование интерактивных упражнений с обратной связью в реальном времени в качестве тренажера предоставляет студентам возможность самоконтроля собственных учебных достижений, при этом студент сам регулирует скорость выполнения задания и количество повторений; 5) возможность удаленного контроля усвоения материала: каждый из четырех учебных модулей комплекса сопровождается итоговым тестом, разработанным с помощью GoogleForms, позволяющим отсылать подробный отчет на почту преподавателя, что дает возможность преподавателю проанализировать успешность усвоения материала и выявить и определить типичные ошибки обучающихся.

Данный учебно-методический комплекс может быть использован как основное средство организации учебного процесса по вводно-коррективной грамматике, как средство организации самостоятельной работы студентов I курса по дисциплине либо использован параллельно с традиционными учебными материалами и средствами организации учебного процесса на бумажных носителях.

И. Н. Смоглей

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА КОЛЛОКАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Создание эффективной технологии обучения иностранному языку является актуальной задачей методистов, которые предлагают на рынок образовательных услуг новые методы в ответ на растущие потребности общества в высоко квалифицированных специалистах, владеющих иностранными языками на профессиональном уровне. Под эффективной технологией в широком смысле данного слова понимается быстрое усвоение базового лексико-грамматического материала, который обеспечивает успешность иноязычной коммуникации в ситуациях повседневного общения.

Повседневное общение состоит в основном из достаточно типичных ситуаций, отраженных в устойчивых фразах и словосочетаниях (приветствие, обмен репликами о погоде и здоровье, пожелание или поздравление) – тех отрезков речи, которые усваиваются с детства в связи с определенной коммуникативной задачей, когда мы не задумываемся об особенностях вербального и невербального речевого замысла: отборе лексики, синтаксической конструкции, интонационном оформлении и т.д.

Изучение устойчивых словосочетаний давно является источником вдохновения для создания новых технологий обучения иностранному языку. Не случайно предложенный М. Льюисом лексический подход (the Lexical Approach) в обучении иностранному языку завоевывает все больше и больше сторонников благодаря возможности усваивать язык сразу лексическими блоками, что позволяет даже начинающему строить фразы в соответствии с нормами разговорного языка и бегло общаться на иностранном языке, пользуясь устойчивыми словосочетаниями, коллокациями и фразовыми глаголами, которые входят в широкое понятие *лексические блоки*.

Под лексическими блоками (chunks) понимаются языковые явления, которые встречаются в устойчивых и полустойчивых единицах. Это достаточно широкое понятие, включающее целые фразы (*Have a good trip*) или начало фраз (*I'd like to...*, *How about...*), а также коллокации, идиомы, устойчивые выражения и фразовые глаголы. Их количество охватывает сотни тысяч словосочетаний, которые ребенок усваивает постепенно, по мере совершенствования в родном языке.

По мнению сторонников лексического подхода, усвоение лексических блоков гарантирует со временем коммуникативную компетенцию уровня носителя языка, так как изучающий иностранный язык не будет подставлять родственные по семантике слова в иноязычные коллокации, образуя непонятные для носителя языка фразы и порождая искусственную речь. Как известно, именно М. Льюис ввел в лингвистику понятие «не грамматизированная лексика, а лексическая грамматика», предполагающее, что мы не подставляем в грамматические формулы имеющиеся у нас в запасе слова, а сразу обращаемся к лексическим блокам, являющимся основой беглой речи. Психологи также признают усвоение иноязычной лексики методом отдельных слов «нерациональным занятием» и подчеркивают целесообразность усвоения исходного минимума словаря вместе с овладением структурой предложения в составе связной речи, что способствует ускорению процесса усвоения иноязычной лексики.

Однако критики данного подхода утверждают, что увлечение лексическими блоками приведет к формализации языка, неспособности говорящего приспособить имеющиеся в его распоряжении вербальные средства к изменяющимся условиям человеческого общения. Вызывает большие сомнения и способность человека усвоить такой огромный лексический материал, чтобы обеспечить беглость и адекватность иноязычной речи. Но несмотря на это, нельзя не признать, что лексические блоки являются реальностью, которую нельзя игнорировать.

Учитывая достоинства и недостатки лексического подхода и в целях более эффективного обучения иноязычному общению студентов 1 курса

создано учебное пособие «Практика английской речи. В 2 ч.» (издательство «Лексис», авторы: Н. П. Семёнова, И. Н. Смоглей, А. В. Филатова), в котором предпринята попытка уделить должное внимание изучению коллокациям и лексическим блокам.

В данном издании лексический материал систематизирован по тематическим и семантическим группам, отобранным по принципам сочетаемости и частотности употребления, и представлен в начале каждого раздела изучаемых тем как лексический минимум. Лексический минимум предполагает овладение студентами правилами соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексемами в тематической и семантической группах, с определением значения лексической единицы, соотнесенностью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами конкретного словосочетания и вследствие этого правилом выбора и употребления лексической единицы в тексте высказывания.

В разделе «Практикум» предлагаются разнообразные упражнения, от языковых до коммуникативных, для усвоения лексических блоков и коллокаций в рамках индивидуальной и групповой работы студентов, целью которых является предотвращение возникновения неправильных речевых навыков, предварительная пассивная тренировка употребления определенных структур в типичном для них лексико-грамматическом окружении, что облегчает переход к активному конструированию собственных высказываний, так как создает в подсознании модели тренируемых структур, обеспечивая тем самым предпосылки дальнейшего построения правильной речи студентов. В качестве примеров таких упражнений можно привести следующие: подобрать к одному существительному как можно больше прилагательных и глаголов, найти лишнее слово в ряду слов, с которым оно не сочетается, соединить разрозненные слова таким образом, чтобы получились идиоматические выражения, заполнить пропуски в тексте подходящими по смыслу коллокациями, объяснить значение подчеркнутых словосочетаний и фраз в тексте с последующим обсуждением проблематики текста в группах, составить высказывание или диалог на основе текста-образца, ролевые игры и т.п.

Существует ряд приемов, как разнообразить изучение коллокаций на занятиях. Приведем некоторые из таких приемов.

1. Коллокации записывают на карточки: глаголы с предлогами отдельно, существительные отдельно или начало и продолжение фразы отдельно. Раздаются карточки разным студентам и за определенный отрезок времени им нужно найти как можно больше своих пар.

2. Каждый студент становится участником спиддейтинга, для этого ему нужно подготовить факты о себе по заданной тематике и вопросы к собеседнику. Каждое предложение должно включать минимум одну коллокацию (список определяет преподаватель). Группа делится на две части, одна из которых будет оставаться на местах, а вторая все время менять собеседников. Студенты по очереди разговаривают друг с другом, используя заготовленные

ответы и вопросы. По истечении временного лимита участники меняются парами. В завершение задания студенты должны выбрать себе пару и рассказать о нем, используя коллокации.

3. Студентам предлагается посмотреть короткие видео и записать необходимые по теме фразы-клише, дополняя таблицы раздела «Коммуникативные стратегии» (напр., комплименты по поводу одежды, заказ еды в ресторане, выбор одежды и обуви в магазине и т.д.). После чего студенты получают роли и пытаются вести себя в соответствии с заданными ролями, используя фразы-клише.

Комплекс карточек к каждому разделу с зеркальным переводом с русского на английский язык на базе лексических единиц, представленных в пособии, интерактивные языковые упражнения, созданные в программной оболочке Quizlet, электронный комплекс лексических упражнений для самостоятельной работы и самоконтроля студентов, созданный при помощи компьютерной программы-оболочки Wondershare QuizCreator v 4.2.1., лексические тесты, обеспечивающие текущий контроль, и итоговый контроль, представленный 18 экзаменационными тестами разного уровня в электронном виде в совокупности с учебным пособием «Практика английской речи. В 2 ч.», обеспечивают эффективный комплекс обучения иноязычному общению студентов 1 курса.

М. В. Турчинская

ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К ВНЕУРОЧНЫМ ФОРМАМ НИРС В МГЛУ

Участие студентов в научно-исследовательской и инновационной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в учреждениях высшего образования. Различные формы научно-исследовательской работы студентов (НИРС) призваны осуществлять подготовку квалифицированных специалистов, способных самостоятельно изучать области знаний, связанные с их специальностью, а также создавать условия для выявления и развития способностей студентов, склонных к научно-исследовательской деятельности. Особую роль в данном процессе играет не только НИРС, включаемая в образовательный процесс и являющаяся обязательной для всех студентов, но и формы НИРС, выполняемые во внеучебное время.

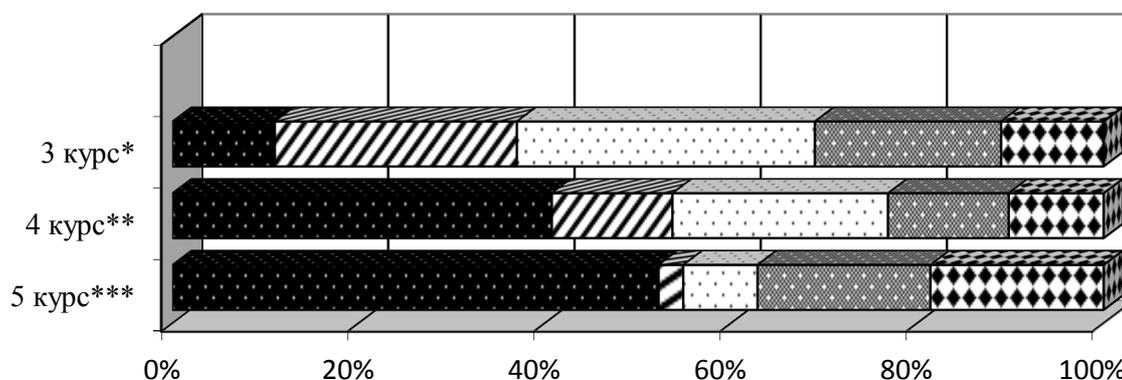
С целью выявления особенностей организации внеучебных форм НИРС на факультете английского языка был проведен письменный анонимный опрос 105 студентов (3 курс – 35 студентов; 4 курс – 36 студентов; 5 курс – 34 студента). Вопросы, сформулированные в анкетах, были направлены на установление количества студентов, задействованных во внеурочных формах НИРС; на выявление готовности и желания учащихся участвовать в научно-исследовательской работе; на определение уровня осведомленности студентов о сути этого вида деятельности в учреждении высшего образования.

Согласно результатам проведенного анкетирования 40 % опрошенных студентов разных курсов факультета английского языка МГЛУ уже участвуют во внеурочных формах НИРС, а еще 38 % хотели бы принимать участие

в научно-исследовательской деятельности. Интересным фактом, выявленным в данном исследовании, оказалось то, что основной формой внеурочной научно-исследовательской работы студенты считают участие в «апрельской конференции», проводимой в рамках Дней науки МГЛУ. Участие в других научных конференциях, кружках, лабораториях и т.д. опрошенные студенты не указывали.

Более того, полученные данные свидетельствуют об определенной динамике как относительно количества студентов, участвующих во внеучебных формах НИРС, так и их отношения к научно-исследовательской работе в зависимости от года обучения в МГЛУ. Так, количество студентов, вовлеченных во внеурочные формы НИРС, на 3 курсе составляет 11 %, в то время как на 4 и 5 курсах – 44 % и 59 % соответственно.

Положительная динамика от младших к старшим курсам прослеживается и относительно желания студентов участвовать во внеурочных формах НИРС и их осведомленности о том, как это сделать (рисунок). Представляется, что этому способствуют учебные формы НИРС, в частности, курсовое и дипломное проектирование. Так, среди опрошенных студентов 5 курса только 3 % не представляют, как можно принять участие в научно-исследовательской работе, еще 9 % не очень хорошо представляют суть такой работы (по сравнению со студентами 3 курса, где 26 % и 32 % соответственно не знают о формах участия в НИРС и не очень хорошо представляют себе ее суть).



- Я принимаю участие в научно-исследовательской работе
- ▨ Я хотел бы принимать участие в научно-исследовательской работе, но не представляю, как это сделать.
- ▩ Я не очень хорошо представляю себе суть научно-исследовательской работы, поэтому мне трудно ответить, хотел бы я попробовать себя в этой деятельности.
- ▧ Я не хочу принимать участие в научно-исследовательской работе, потому что мне это не интересно.
- ▣ Я не хочу принимать участие в научно-исследовательской работе, потому что не считаю, что это пригодится мне в будущей профессиональной деятельности.

Отношение студентов факультета английского языка к внеурочным формам организации НИРС в МГЛУ

Примечание:

** Все студенты дали однозначные ответы.*

*** 2 студента принимают участие в научно-исследовательской работе, но не считают, что это пригодится им в будущей профессиональной деятельности;*

1 студент принимает участие в научно-исследовательской работе, но не очень хорошо представляет себе ее суть.

**** 1 студент принимает участие в научно-исследовательской работе, но не считает, что это пригодится ему в будущей профессиональной деятельности;*

2 студента принимают участие в научно-исследовательской работе, но не очень хорошо представляют себе ее суть;

1 студент принимает участие в научно-исследовательской работе, но ему это не интересно.

Что касается студентов, не желающих принимать участие в научно-исследовательской работе, так как это им не интересно, то их количество существенно не отличается на разных курсах опрошенного факультета и составляет 20 % на 3 курсе, 14 % на 4 курсе и 21 % на 5 курсе.

Фактом, вызывающим тревогу, является возрастающее к 5 курсу число студентов (21 % опрошенных), которые не принимают участие в научно-исследовательской работе в силу того, что не считают, что это им пригодится в будущей профессиональной деятельности. Согласно полученным данным, количество студентов 3 и 4 курсов, которые не участвуют в НИРС по этой причине, не превышает 11 %.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о положительной динамике относительно количества студентов факультета английского языка МГЛУ, задействованных во внеурочных формах НИРС. Тем не менее полученные данные указывают и на то, что студенты недостаточно осведомлены о разных формах научно-исследовательской работы (научные кружки, лаборатории и т.д.) и, к сожалению, не всегда связывают данный вид деятельности с будущей профессией. Поэтому повышение мотивации и интереса студентов, особенно младших курсов, к научно-исследовательской деятельности, а также разъяснительная работа о важности инновационного и исследовательского поиска для квалифицированного специалиста являются приоритетными направлениями оптимизации учебно-исследовательской работы студентов факультета английского языка МГЛУ.

А. В. Филатова

ИНТЕГРАЦИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ»

Современный этап оптимизации обучения иноязычному общению напрямую связан с информатизацией всех сфер общественной деятельности, появлением так называемого цифрового поколения и изменением приоритетов в обучении иностранным языкам, где в центре находится обучающийся

и его познавательная деятельность, а целью ставится развитие навыков самостоятельной работы. Традиционному занятию по иностранному языку стало не хватать учебного пособия и доски, и внедрение электронных дидактических материалов в учебную деятельность позволяет по-новому, более эффективно осуществлять преподавание учебных дисциплин, в том числе «Практики устной и письменной речи». Инструментальной средой для разработки и интеграции различных видов электронных дидактических материалов в обеспечение дисциплины «Практика устной и письменной речи» для студентов 1 курса факультета английского языка являются различные веб 2.0-ресурсы и компьютерные программы.

Так, к базовому виду электронных дидактических материалов можно отнести наличие в электронном виде нового учебного пособия по практике английской речи “English Speech Practice” авторов Н. П. Семеновой, И. Н. Смоглей, А. В. Филатовой. Несмотря на отсутствие таких характеристик, как виртуальность, полисенсорность и вариативность, свойственных другим видам электронных материалов, использование пособия на электронном носителе и проецирование его на электронную доску smartboard на практических занятиях имеет ряд преимуществ по сравнению с использованием учебного пособия только на бумажном носителе. Оно позволяет реализовать дидактические принципы наглядности, коммуникативности, интерактивности и активности.

Определенное количество материалов было создано при помощи конструктивных электронных ресурсов, предлагающих шаблоны и инструменты аудиовизуального контента для создания кроссвордов, облаков слов, ментальных карт и головоломок самим преподавателем. Так, используя учебный материал, были созданы и интегрированы в само пособие по практике устной и письменной речи облака слов по теме «Манеры поведения за столом», «Покупки», кроссворд по теме «Кухонные принадлежности» и др. Другие материалы создаются с привлечением конструктивных электронных ресурсов по мере необходимости и могут служить опорой не только для тренировки языкового материала, но и для монологических или диалогических высказываний.

К материалам, направленным на тренировку лексических навыков, можно отнести и интерактивные языковые упражнения, разработанные преподавателем в программе-оболочке Quizlet, в основе которых лежит прием визуализации. Студентам первого курса, например, при помощи данного ресурса предлагается самостоятельно изучить лексические единицы, объединенные в тематические группы «Продукты питания», «Кухонные принадлежности и приборы», «Отделы в магазине», «Предметы гардероба, обуви и аксессуаров», «Явления природы» и др. Тренировка лексического материала осуществляется в игровых и обучающих режимах не только за компьютером, но и на мобильных устройствах. Ресурс Quizlet также позволяет адаптировать учебный материал с учетом уровня языковой подготовки и когнитивных особенностей обучающихся, тем самым обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию обучения иностранным языкам. Режим Quizlet Live позволяет соревноваться в скорости и правильности выполнения

упражнений с другими обучающимися, что соответствует коммуникационной функции обучения иноязычному общению, когда обучение проходит не только в диалоге с преподавателем, но и другими участниками образовательного процесса.

Овладение обучающимися лексическими навыками, в первую очередь, осуществляется посредством замещающих электронных дидактических материалов, в частности, лингвистических подкастов. Подкасты этого вида, как правило, уже сопровождаются субтитрами или файлами с текстом аудио- или видеозаписи и разработанными интерактивными упражнениями. Так, например, при знакомстве обучающихся с новой лексикой по теме «Еда» вместо традиционной работы со словарем обучающиеся обращаются к лингвистическим видеоподкастам, где подробно объясняется значение прилагательных вкуса и фразовых глаголов, связанных с приемом пищи, и приводятся примеры их употребления. Это обеспечивает гибкость обучения, позволяет студенту заниматься в своем собственном темпе, в удобном для себя месте и в удобное для себя время, выбирать формы работы и очередность выполнения заданий, тем самым выстраивая индивидуальную образовательную траекторию.

Электронные дидактические материалы позволяют также генерировать процессы и явления, которые не могут быть продемонстрированы в реальности, т.е. они создают эффект виртуальности. Например, в рамках тем «Покупки» и «Питание» обучающимся предлагается в режиме онлайн правильно выбрать отдел в магазине, купить нужные продукты питания, сверив со списком, и, следуя рецепту, приготовить блюдо. Такая форма работы является способом погружения обучающегося в коммуникативную ситуацию, которая развивается в динамике и позволяет реализовать коммуникативные намерения в определенном социокультурном контексте. Это соответствует реализации методического принципа ситуативности.

Обучение диалоговой речи в рамках учебных тем «Заказ еды и напитков в ресторане», «Совершение покупок в магазине», «Возврат некачественного товара», «Беседа о погоде» и др. осуществляется посредством таких замещающих электронных дидактических материалов, как дискурсивные подкасты. Они, как правило, содержат задания на имитацию реплик вслед за говорящим либо воспроизведение реплик одного из участников диалога. Задания такого рода позволяют моделировать реальные ситуации общения и имитировать естественную языковую среду за счет самостоятельного взаимодействия обучающихся с аудиовизуальной информацией.

Серия стратегических подкастов помогает обучающимся овладеть следующими аспектами речевого поведения, в которых проявляются культурные отличия: способы построения аргументации в изучаемом языке; выражение согласия и несогласия; способы приветствия и прощания в формальных и неформальных ситуациях общения. Данные виды подкастов также направлены на обучение стратегиям реализации следующих отдельных речевых актов: просьбы, извинения, предложения.

Электронные ресурсы коммуникативного вида, например виртуальные стены Linoit или Padlet, используются при управлении письменным речевым взаимодействием. Так, на виртуальной стене размещается задание, предполагающее написание одним студентом рекламации на купленный в магазине товар ненадлежащего качества, а другим – предложение способов решения проблемы. Работы могут сопровождаться графикой, презентацией в оболочке Power Point или видеороликом, снятым обучающимся. Подобные задания обеспечивают вариативность форм письменного коммуникативного взаимодействия обучающихся и создают условия для более творческого самовыражения студентов.

Асинхронная письменная коммуникация студентов может быть эффективно организована и при помощи онлайн-документа GoogleDocs. Например, преподаватель создает документ «Мои трудности в учебе» и предлагает обучающимся в письменной форме поделиться проблемой, с которой они сталкиваются во время учебы, а также дать совет минимум двум другим участникам письменного взаимодействия в виде комментария. Создав учебно-проблемную ситуацию, впоследствии преподаватель является лишь наблюдателем письменного речевого взаимодействия обучающихся.

Однако наличие большого количества электронных дидактических материалов требует решения вопроса об организации данных ресурсов для управления и оптимизации работы студентов. Таким потенциалом, на наш взгляд, обладает вики-сервис. Разработанный нами вики-сервис по практике устной и письменной речи на основе веб-узла Google sites содержит более 150 гиперссылок на учебные аудио- и видеоподкасты, статьи в PDF-формате, интерактивные языковые упражнения, распределенные по тематическим разделам и соответствующие тематике курса, а также веб-страницы со ссылками на электронные словари и интернет-ресурсы, направленные на обучение практике речи.

Таким образом, внедрение электронных дидактических материалов и целенаправленное и системное их использование в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» видится нами как эффективный инструмент регулярного обновления содержания данной учебной дисциплины, формирования у обучающихся совокупности профессиональных компетенций, повышения их мотивации, обеспечения дифференциации и индивидуализации образовательного процесса и создания условий для формирования умений самостоятельной деятельности обучающихся.

Круглый стол
«МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
ПРОФЕССОРА Е.И. ПАССОВА»

И. М. Андреасян, Н. С. Кашкур

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ
ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ II СТУПЕНИ ОБЩЕГО
СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях социальный заказ общества обучать иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, формировать личность, вобравшую в себя ценности родной и иностранной культур и готовую к общению, влечет за собой широкое внедрение технологий, позволяющих изменить саму парадигму языкового образования.

В обучении иностранным языкам в настоящее время широко используются современные социальные технологии, принципиально важной стороной которых являются позиция учащегося в образовательном процессе, отношение к ней со стороны учителя, реализация его интеллектуального и коммуникативного потенциала. Такие технологии, как проектная, учение в сотрудничестве, дебаты, творческие мастерские, театральные технологии, способствуют развитию умений сотрудничества и сотворчества и могут быть использованы для обучения как аспектам языка, так и видам речевой деятельности.

Предметом нашего исследования является использование театральных технологий для совершенствования иноязычных речевых лексических навыков. Наблюдения за учебным процессом в гимназии № 30 г. Минска показали, что учащиеся нередко сталкиваются с трудностями. Отсутствие точных структурно-семантических соответствий между разноязычными речевыми эквивалентами препятствует адекватному употреблению иноязычных слов, образованию правильных словосочетаний, потому что для этого требуется не только знание лексических единиц, но и навык употребления их в иноязычной речи.

С целью определения трудностей в овладении речевым лексическим навыком у школьников нами был проведен анкетный опрос учащихся 7–8 классов гимназии № 30 г. Минска. Наибольшие затруднения обучаемые испытывают при использовании лексики в речевой деятельности при выполнении условно-речевых и речевых упражнений (70 %). Данные опроса показали, что при продуцировании собственных высказываний 72 % учащихся затрудняются в выборе адекватной лексической единицы для выражения мысли из-за разной их сочетаемости в родном и английском языках, 68 % учащихся не справляются с заданиями, связанными с употреблением слов с разным коннотативным значением. 45 % учащихся во время говорения испытывают психологические барьеры и внутреннюю скованность.

Из этого следует, что необходимо создать такие условия, чтобы общение было мотивированным и коммуникация для учащихся стала потребностью. Это возможно, на наш взгляд, с помощью использования *театральных технологий*, которые мы определяем как технологии, организованные по законам коммуникативной игры и подлинных продуктивных действий, протекающих в «предлагаемых обстоятельствах», в совместном коллективном творчестве учащихся и учителя.

«Предлагаемые обстоятельства», по К. С. Станиславскому, это фабула, место и время действия, события, факты, обстановка, взаимоотношения, явления, а также условия жизни, все то, что предлагается участникам театрализации принять во внимание при их творчестве.

Специфика театрального искусства, где объектом исследования и одновременно исполнителем является сам человек, выходящий на непосредственное общение с партнерами и зрителями, создает особые предпосылки для формирования социально активной, творческой личности. Еще В. А. Артемов в свое время писал о близости обстоятельств, стимулирующих овладение обучаемыми общением на иностранном языке, к театральным обстоятельствам. Театр позволяет в известной мере раскрыть социально-психологические закономерности актуализации речевых поступков, условия их осуществления. Он в данном случае может быть рассмотрен как своеобразная лаборатория, в которой создаются речевые поступки, раскрываются и практически используются в творчестве наглядно и в обобщенной форме законы общения посредством языка.

Методические приемы театральных технологий для обучения иностранным языкам впервые были применены в Англии. Питер Слейд и Брайан Уэй считаются родоначальниками использования драматизации в школе. Их идея формирования творческой личности учащихся посредством театра во многом повлияла на дальнейшее развитие методических теорий по применению театральных приемов в процессе обучения иностранным языкам, что является одним из эффективных средств социальной адаптации учащихся, развития их творческих способностей.

В театральных технологиях мы отдельно выделяем *драматизацию* и *театрализацию*, где драматизация представляет собой серию театральных приемов, которые подготавливают к дальнейшей театрализации художественного произведения. Театрализация основывается на использовании произведений художественной литературы.

К приемам драматизации, которые могут быть использованы в процессе совершенствования речевых лексических навыков, мы относим *коммуникативные игры*, где выделяем *соревновательные* и *кооперирующие* виды, *small talks*, а к приемам театрализации – *этюды* и собственно *инсценировку художественных произведений с элементами импровизации*.

Драматизация и театрализация могут быть использованы на разных стадиях совершенствования речевых лексических навыков, а именно на стадиях «обозначение», «комбинирование», «употребление».

На стадиях «обозначение» и «комбинирование» могут быть применены соревновательные и кооперирующие коммуникативные игры и *small talks* для

приобретения речевыми лексическими навыками качеств гибкости и устойчивости. Использование этюдов и инсценировки представляется возможным на стадии «употребление», так как она предполагает самостоятельное использование лексических единиц, в ходе чего навыки приобретают устойчивость.

Остановимся подробнее на каждом из театральных приемов.

Коммуникативная игра – вид учебного задания, основное назначение которого состоит в организации иноязычного общения в процессе решения поставленной коммуникативной задачи или проблемы, заключающейся в обмене информацией в ходе совместной речевой деятельности. Мы выделяем *кооперирующие* и *соревновательные* коммуникативные игры, построенные на принципах работы в команде и на элементах соревновательности соответственно. Коммуникативные игры дают их участнику возможность почувствовать язык как средство общения, обеспечивая частую повторяемость языковых форм, совершенствуя при этом навыки употребления лексических единиц в речи.

Small talk (светская беседа) – неформальный разговор в ситуациях, не являющихся важными для собеседников, предназначенный для установления отношений с собеседником при знакомстве и поддержании этих отношений, или в ситуациях уже имеющегося, сложившегося ранее общения. Использование данного приема способствует установлению контакта с собеседником, снятию внутренней зажатости и преодолению психологических барьеров, что положительно сказывается на совершенствовании речевых лексических навыков, так как учащиеся свободно используют лексику в ситуациях, приближенных к реальным.

Этюд – это театральный прием, вид драматического действия, представляющий собой комплекс упражнений, служащих для развития и совершенствования игровой техники. Он состоит из различных сценических действий и характеризуется большей степенью спонтанности, так как у учащихся нет времени на подготовку, их роли и ситуации предъявляются им непосредственно перед началом разыгрывания этюда. Импровизируя, учащиеся не только пропускают ситуацию через себя, но и придают ей личностный смысл, что способствует выражению эмоций, тем самым создавая мотив для использования лексических единиц в речи и совершенствовании речевых лексических навыков.

Инсценировка художественных произведений с элементами импровизации представляет собой произвольное воспроизведение определенного сюжета в соответствии с заданным сценарием. Элементы импровизации в процессе инсценировки обусловлены речевым поведением партнеров, так как учащиеся не ограничены в выборе языковых и речевых средств. Во время инсценировки они становятся активными участниками общения на иностранном языке, адекватно используют усвоенный лексический материал в определенных ситуациях общения и более уверенно оперируют им.

Таким образом, мы полагаем, что использование театральных технологий способствует количественному обогащению словарного запаса учащихся и качественному совершенствованию речевых лексических навыков.

О. В. Прокопюк

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ

С позиции активно развивающейся антропоцентрической парадигмы ключевое положение в обучении иностранному языку в высшей школе занимает языковая личность, в частности, поликультурная профессиональная языковая личность (ППЯЛ), структуру и закономерности развития которой призвана осмыслить лингводидактика. Вследствие этого мы полагаем, что обучение иноязычной лексике будущего специалиста технического профиля должно проходить с учетом закономерностей становления ППЯЛ. Вслед за Е. И. Головановой, под поликультурной профессиональной языковой личностью мы понимаем «совокупность интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, сформированных в особой профессионально-культурной среде и отраженных в свойствах его сознания, поведения и деятельности». В структуре ППЯЛ выделяют три *уровня: мотивационно-прагматический, профессионального сознания и вербальный* (Е. И. Голованова, Н. В. Макшанцева).

Мотивационно-прагматический уровень ППЯЛ представлен готовностями, которые обеспечивают реализацию деятельностно-коммуникативных потребностей обучающихся и определяют специфику речевого поведения представителя определенной профессии.

Уровень профессионального сознания личности представлен профессиональными концептами как ментальными образованиями, которые отражают структуру специального опыта. Единицы уровня профессионального сознания складываются в структурированную профессиональную картину мира обучающегося. Единицами вербального уровня ППЯЛ являются лексические концепты и системы специальных наименований, которые вербализуют лексические и профессиональные концепты обучающихся, составляют основу языка профессиональной коммуникации. В рамках предметно-специализированного овладения иностранным языком важное значение имеет формирование ситуационных фреймов, которые отражают знания о мире событийного характера, описывающие упорядоченную во времени вероятную последовательность событий (Ч. Филлмор, М. Минский, Т.А. ван Дейк и др.). Значимость ситуационных фреймов связана с тем, что специалисты технического профиля не только накапливают лингвистические и профессионально ориентированные знания, но и должны осознать закономерности протекания технологических процессов, принципы работы различных механизмов и т.д. Система связей между структурными компонентами данного вида фреймов представляет собой фоновые знания, необходимые для понимания языковых выражений, которые объективируют описываемый технологический процесс. Активизация в долговременной памяти ситуационного фрейма активизирует связанные с ним лексические концепты, что способствует адекватной интерпретации студентами

непосредственно наблюдаемых событий и явлений, в том числе и технологических процессов, с которыми они столкнутся в своей профессиональной деятельности.

Обучение студентов иноязычной лексике с учетом становления ППЯЛ требует отбора прецедентных текстов. Вслед за Ю. Н. Карауловым, под прецедентным мы понимаем текст, имеющий значимость для личности в познавательном и эмоциональном планах, носящий объективный характер, к которому языковая личность обращается многократно. В рамках когнитивного подхода к обучению иноязычной профессионально ориентированной лексике мы считаем целесообразным использовать мультимодальные прецедентные тексты (Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова), которые включают вербальный и невербальный компоненты, в том числе визуальный и акустический. Изучение дисциплины «Иностранный язык» в учреждениях высшего образования технического профиля предшествует изучению дисциплин по специальности, у студентов отсутствуют фоновые профессиональные знания, необходимые для восприятия и интерпретации терминов и профессионально ориентированных текстов на иностранном языке. В связи с этим мы полагаем, что одновременное привлечение различных каналов восприятия студентами информации может облегчить им восприятие и смысловую обработку содержания прецедентных текстов. Мультимодальность текстов, на наш взгляд, будет также способствовать более эффективному формированию единиц всех уровней ППЯЛ в сознании будущих специалистов.

Поскольку мультимодальные тексты должны выступать в качестве средства развития всех уровней ППЯЛ, мы считаем необходимым уточнить традиционно выделяемые принципы отбора текстов. На основании проведенного анализа научных работ, посвященных данной проблеме (С. К. Фоломкина, Т. С. Серова, Т. В. Дроздова и др.), мы полагаем, что отбор мультимодальных прецедентных текстов для овладения студентами профессионально ориентированной лексикой в процессе формирования уровней ППЯЛ должен осуществляться в соответствии со следующими принципами: учета специфики межкультурного профессионального общения, профессиональной значимости, информационной насыщенности, функциональной обусловленности, структурно-сематического единства вербального и визуального компонентов мультимодального текста.

Принцип *учета специфики межкультурного общения* обусловлен тем, что в рамках современного процесса обучения иностранному языку делается особый акцент на сопоставлении не столько разных систем языков, сколько разных концептуальных систем их носителей. Данный принцип предполагает необходимость выявления таких аутентичных по своей структуре и оформлению текстов, которые способствовали бы сравнению/сопоставлению содержания ППЯЛ представителей разных лингвокультур.

Согласно принципу *профессиональной значимости* в текстах должны объективироваться актуальные и профессионально значимые лексические концепты и ситуационные фреймы, вербализуемые терминами, актуальными в области специализации студентов.

Принцип *информационной насыщенности* предполагает наполненность прецедентных мультимодальных текстов информацией специального характера, анализ которой будет способствовать формированию в сознании студентов единиц всех уровней ППЯЛ. Следовательно, вербальные и невербальные компоненты (рисунки, схемы, графики, динамические изображения, видео- и аудиозаписи и т.д.) мультимодальных текстов должны объективировать все базовые компоненты лексического концепта (образный компонент; понятийное содержание, охватывающее признаки, которые определяют основные отличительные черты концептуализируемого студентами предмета, явления или события) и зоны интерпретационного поля (энциклопедическую зону, объединяющую выводные знания, получаемые на базе опыта взаимодействия с денотатом концепта; утилитарную зону, структурирующую знания, связанные с возможностями использования денотата для практических целей; регулятивную зону, охватывающую знания, которые регулируют использование денотата концепта; оценочную зону, объединяющую признаки, выражающие общую оценку концептуализируемого объекта; социально-культурную зону охватывающую признаки, отражающие связь концепта с бытом и культурой народа. Мы полагаем, что, в силу сопряжения содержания лексического и профессионального концептов анализ студентами языковой объективации когнитивных признаков лексического концепта, представленной в прецедентных текстах, будет способствовать формированию и развитию единиц уровня профессионального сознания ППЯЛ. Более того, в процессе чтения прецедентных текстов на иностранном языке студенты должны знакомиться с грамматико-парадигматическими, семантико-синтаксическими и ассоциативными связями единиц вербального уровня ППЯЛ. Помимо лингвистической и профессионально ориентированной информации, в текстах должны быть представлены цели, мотивы, интенции, характер отношений, присущие определенной профессионально детерминированной группе, что будет способствовать формированию единиц прагматического уровня ППЯЛ.

Большое значение для отбора прецедентных текстов в целях обучения студентов иноязычной лексике имеет, на наш взгляд, принцип *функциональной обусловленности*. Согласно данному принципу лингвистические и профессионально ориентированные знания, полученные студентами в результате анализа содержания мультимодальных прецедентных текстов, должны стать релевантным основанием для реализации их деятельностно-коммуникативных потребностей в рамках последующей письменной и устной коммуникации в профессионально ориентированной учебной и будущей профессиональной деятельности. Принцип *структурно-сематического единства вербального и визуального компонентов* мультимодального текста предполагает, что данные компоненты должны иметь взаимную семантическую, структурную и функциональную соотнесенность, дополнять друг друга, оказывая комплексное воздействие на студента.

Таким образом, отобранные на основе выделенных принципов прецедентные тексты позволят формировать поликультурную профессиональную языковую личность студента в единстве ее трех уровней.

О. А. Соловьева

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКОЙ

Вызовы инновационной экономики, обновление структуры и содержания национального и международного рынков труда требуют от выпускника лингвистического вуза не только наличия профессиональных знаний и умений, но и готовности к межкультурному общению, социализации, самореализации, дальнейшему учению и самосовершенствованию. В связи с этим возрастает роль студента-лингвиста как субъекта учебно-познавательной деятельности, способного решать коммуникативные, образовательные и познавательные задачи средствами иностранного языка. Это означает, что в современном лингвистическом образовании приоритетными становятся «не сами знания, а процесс превращения информации в знание, присвоение этого знания через смыслообразование, иными словами, то, что его использование и добывание привносит в формирующуюся личность, в систему ее отношений с социумом» (В. И. Загвязинский, 2014).

Социальный заказ общества на овладение иностранным языком как средством межкультурного общения и формирование активной, готовой к самосовершенствованию личности определяет смещение акцентов с овладения знаниями, навыками и умениями речевой деятельности на самоактуализацию субъектов учебно-познавательной деятельности. Применительно к изучению грамматики иностранного языка это означает, что в центре внимания оказывается не само грамматическое явление и психолингвистические особенности его усвоения, а обучающийся, который стремится точнее передавать собственные мысли и чувства на иностранном языке. В этой связи для организации изучения студентами-лингвистами иноязычной грамматики определяющими становятся исследования в области когнитивной лингвистики и когнитивной психологии, обосновывающие, что коммуникативная деятельность представляет собой связующее звено между объектами и явлениями реального мира и их ментальными репрезентациями в сознании человека, а индивидуальные грамматические концепты становятся результатом учебно-познавательного процесса, в качестве субъекта которого выступает обучающийся (Е. С. Кубрякова, Н. Н. Болдырев, Н. Ю. Гончарова, С. Г. Воркачев, Л. А. Фурс, С. Е. Кузьмина, М. А. Холодная, R. W. Langacker и др.). Дидактическая значимость данного утверждения для лингводидактики заключается в том, что в центре внимания оказывается сам познающий субъект и его индивидуальные интеллектуальные ресурсы, которые позволяют перерабатывать и хранить поступающую информацию, осуществлять саморегуляцию процесса речепорождения и речевосприятия, учебно-познавательной деятельности (УПД) в целом.

Учебно-познавательная деятельность протекает в двух формах: внешней (речепорождение) и внутренней (мнемические и мыслительные действия обучающихся). Течение и внешней и внутренней УПД определяется содержанием *ментального опыта*, под которым понимается система индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающая особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании (М. А. Холодная, 2002). Соответственно, необходим поиск тех психических образований, которые а) являются основой для хранения языковых и неязыковых знаний студентов, б) регулируют восприятие и воспроизведение грамматических явлений в речи, в) определяют направление восприятия и последующей интерпретации обучающимися коммуникативной ситуации. Поиск данных образований особенно значим для организации изучения грамматики иностранного языка студентами-лингвистами, так как в силу специфики их будущей профессиональной деятельности они должны всесторонне осознать грамматическое явление в единстве его формы, функции и значения, уметь использовать и идентифицировать грамматические средства в устной/письменной речи в различных контекстах. Соответственно, в организации изучения иностранного языка студентами-лингвистами необходимо предусмотреть учет, с одной стороны, особенностей когнитивной обработки обучающимися грамматической информации, ее концептуализации и категоризации в индивидуальном сознании; с другой – взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов в речепорождении и речевосприятии.

Следует также помнить, что в УПД по овладению иноязычной грамматикой студенты сталкиваются не просто с различными способами вербализации абстрактных грамматических значений (общих представлений о субъекте и предикате, семантических отношениях между ними, качестве, количестве и т.д.), а с национально-специфическими способами видения мира, языкового отражения действительности и осмысления коммуникативной ситуации, которые зафиксированы в грамматических формах (С. Г. Воркачев, 2001, 2007, 2016; В. И. Карасик, 2002; З. Д. Попова, И. А. Стернин, 2007; Т. Б. Радбиль, 2010; З. К. Сабитова, 2013; В. А. Федоров, 2013; С. Е. Кузьмина, 2015 и др.). Для адекватной интерпретации воспринимаемых грамматических форм и порождения аутентичных высказываний на иностранном языке обучающиеся, прежде всего, должны осознать осмысленные и классифицированные определенным лингвокультурным социумом способы структурирования и символизации концептуального содержания, закодированные в грамматических концептах. В связи с этим овладение студентами иноязычной грамматикой должно быть ориентировано на учебно-познавательную деятельность по преобразованию грамматических значений в индивидуальные грамматические смыслы. Такая деятельность позволит увеличить когнитивную активность студентов при восприятии коммуникативной ситуации и ее интерпретации; поможет точнее осознать в различных контекстах общения

лингвокультурологические особенности грамматических явлений; увеличит количество продуцируемых высказываний и тем самым интенсифицирует овладение грамматической стороной речи на иностранном языке.

Результатом изучения иноязычной грамматики и овладения грамматической стороной речи является познание студентами-лингвистами не только иностранного языка, но и самих себя в учебно-познавательной деятельности, опыт которой аккумулируется в *субъектном опыте* благодаря активному социальному взаимодействию обучающихся (И. С. Якиманская, 1996; А. К. Осницкий, 2010; И. А. Кибальченко, 2011). Особым образом организованная учебно-познавательная деятельность по овладению обучающимися иноязычной грамматикой позволяет расширять субъектный опыт студентов в единстве содержательного, процессуального, эмоционально-ценностного и коммуникативного компонентов; активизировать индивидуальные познавательные ресурсы; корректировать неэффективные способы организации и саморегуляции деятельности; вырабатывать субъектное отношение к осуществляемой деятельности, т.е. «понимание человеком своих возможностей и своего места в осуществляемой деятельности» (А. К. Осницкий, 1996). Накопление опыта учебно-познавательной деятельности по овладению иноязычной грамматикой (в субъектном опыте) ведет к становлению субъектности обучающихся, под которой понимается «способность к актуализации и развитию своих возможностей (ресурсов) для достижения поставленных целей» (Е. В. Леонова, 2016), включая когнитивные и метакогнитивные ресурсы ментального опыта.

Организация УПД по овладению иноязычной грамматикой как процесса становления субъектности, самосовершенствования и самопознания приведет к обогащению ментального опыта каждого участника речевого взаимодействия и формированию индивидуального *учебно-познавательного опыта*. Учебно-познавательный опыт обучающихся представляет собой систему психических образований, формирующуюся в учебной деятельности под воздействием функционирования ментального и субъектного опыта и интегрируемую с ними на рефлексивном уровне в триаду “вложенных” форм опыта (И. А. Кибальченко, 2011). Студент при этом выступает в качестве системообразующего фактора своего опыта.

Таким образом, под УПД по овладению иноязычной грамматикой мы понимаем активное овладение обучающимся грамматической стороной речи, в процессе которого он приобретает системные знания о концептуальном значении, форме и функции грамматических явлений и их лингвокультурологических особенностях; учится употреблять грамматические явления в речи и накапливает опыт их самостоятельного использования. Это обеспечивает развитие студента как субъекта учебно-познавательной деятельности, приводит к обогащению его учебно-познавательного опыта (в единстве субъектного и ментального опыта), готовит к дальнейшей самообразовательной деятельности и закладывает фундамент его автономии в изучении иностранных языков и будущем профессиональном становлении.

Н. И. Шляжко

**К ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ
ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ
УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время обучение иноязычному полилогическому общению рассматривается в контексте подготовки к межкультурной коммуникации. Как подчеркивается в Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2030 года, в связи с расширением зарубежных профессиональных контактов и, как следствие этого, повышением потребностей специалистов в использовании иностранного языка в различных сферах профессионально ориентированной и межличностной деятельности существует необходимость в подготовке кадров к иноязычному общению в условиях межкультурной коммуникации.

В то же время межкультурное общение представляет достаточно много трудностей как общего, так и профессионального плана, поэтому в настоящее время межкультурный аспект в теории и методике обучения различным видам деятельности приобретает особую актуальность.

Полилогическое общение мы понимаем как сложную форму коллективно-группового взаимодействия, направленного на решение коммуникативных задач группой участников с определенными функциональными ролями и занимаемой позицией по отношению к проблематике общения, принадлежащих к разным лингвокультурам.

Согласно исследованиям Е. В. Смирновой (1999), умения участника межкультурного полилогического общения могут быть разделены на две группы: речевые и социокультурные, последние включают общекультурные умения.

Успешность полилогического общения в контексте подготовки к межкультурной коммуникации во многом определяется не только знаниями учащихся, но и практическим владением ими умениями, необходимыми для осуществления данного вида иноязычного общения. В этой связи для нас представляет интерес, как сами учащиеся учреждений среднего специального образования оценивают степень сформированности у них умений полилогического общения. С этой целью мы провели анкетный опрос 36 учащихся четвертого курса филиала УО «Минский государственный лингвистический университет» «Лингвогуманитарный колледж». Задачами анкетного опроса являлись:

а) определить, насколько значимым для учащихся является владение умениями иноязычного полилогического общения с зарубежными коммуникантами;

б) выявить отношение учащихся к степени сформированности у них умений иноязычного полилогического общения;

в) определить трудности, возникающие у учащихся в процессе общения в формате полилога.

Анализ результатов анкетного опроса позволил заключить, что абсолютное большинство учащихся считают, что при изучении иностранного языка необходимо овладеть умениями межкультурного полилогического

общения (97 % опрошенных), при этом 78 % учащихся считают, что они готовы к осуществлению полилогического общения с зарубежным собеседником на иностранном языке, а 19 % затрудняются ответить на поставленный вопрос. Столь высокий процент в отношении владения умениями полилогического общения объясняется, на наш взгляд, тем, что учащиеся недостаточно осознают, что означает владеть умениями межкультурного полилогического общения. Об этом свидетельствует и тот факт, что, отвечая на вопрос о том, как часто они работают в группе/команде на занятиях по иностранному языку, 19 % учащихся отметили, что редко. В то же время 92 % респондентов подчеркнули, что им нравится выполнять коллективные виды деятельности на занятиях по иностранному языку.

При проведении анкетного опроса нас интересовало, для обучения каким видам речевой деятельности учащиеся считают эффективным использовать работу в группе/команде. Приоритет был отдан говорению (100 % опрошенных), по 28 % учащихся отдали свои голоса в пользу чтения и аудирования, и лишь незначительная часть респондентов полагает, что наиболее эффективно при работе в группе/команде будет идти обучение письменной речи.

Анкетный опрос позволил выявить трудности, которые испытывают учащиеся в процессе полилогического общения. Отметим, что наибольшее количество учащихся испытывают затруднения при необходимости быстро внести изменения в свое речевое поведение, не отвлекая внимания слушающего (42 %), также они испытывают трудности в привлечении внимания собеседника (25 %), в умении начать разговор (22 %), выразить интерес, удивление, поддержку (19 %), сомнение, непонимание (19 %), спросить о чем-либо мнении (17 %), подвести итог сказанному (17 %), поддержать разговор (14 %) и задать вопрос с целью получения информации (14 %). Отдельные учащиеся указали, что им трудно вернуться к обсуждаемой теме, если имело место переключение на другой вопрос. По нашему мнению, обозначенные трудности свидетельствуют о недостаточной сформированности у учащихся элементарных навыков общения в группе, на базе которых возможно последовательное развитие более сложных коммуникативных умений полилогического общения.

Респондентам было предложено попытаться оценить степень сформированности у них умений иноязычного полилогического общения по 5-балльной шкале. В группе *социокультурных умений* самый низкий балл был отмечен в отношении умения выявлять и сопоставлять социокультурные особенности, характерные для полилогического общения в собственной стране и стране изучаемого языка. Очевидно, это обусловлено недостаточным объемом фоновых знаний у респондентов о социокультурных особенностях полилогического общения как в стране изучаемого языка, так и в собственной. Лишь 14 % опрошенных оценили сформированность у себя данного умения на 5 баллов, а 39 % поставили баллы 3 и ниже.

По мнению учащихся, лучше всего у них сформировано такое умение из данной группы, как проявление толерантности к различиям в стереотипах в культурах (на 5 баллов оценили себя 72 % респондентов). Однако выбор приемлемого в социокультурном плане стиля речевого поведения представляет для учащихся значительную трудность (78 % оценили свои умения на 3).

Анализ результатов анкетного опроса позволил выявить ряд проблем, связанных с недостаточным развитием у учащихся *речевых умений* полилогического общения, а именно: выбирать приемлемые средства оформления полилогической речи (42 % респондентов оценили свои умения на 2–3 балла), правильно строить полилог (42% поставили себе 2–3 балла), предлагать пути решения проблемы (47 % оценили сформированность у себя данного умения на 2–3 балла), вежливо и корректно вносить замечания или дополнения в выступления участников (44 % поставили не выше 3 баллов) и др. В то же время, по мнению учащихся, они могут выстраивать свое высказывание адекватно особенностям решаемой коммуникативной задачи, однако в случае неожиданной реакции собеседника им требуется время для того, чтобы изменить тактику своего речевого поведения в соответствии с новыми условиями ситуации общения (45 % респондентов оценили свои умения на 2–3 балла).

Также довольно низко учащиеся оценили у себя умение прогнозировать возможные возражения оппонента (44 % поставили не выше 3 баллов), выбирать адекватные приемы воздействия на оппонента (48 % оценили свои умения на 2 балла), проявлять гибкость речевого поведения (45 % оценили сформированность данного умения на 2–3 балла), что является прямым следствием недостаточной сформированности у них *общекультурных умений* полилогического общения.

Ряд вопросов анкетного опроса затрагивал проблему использования мобильных средств в целях изучения иностранного языка. Так, 95 % опрошенных считают эффективным применение мобильных телефонов (смартфонов) для изучения иностранного языка. 39 % учащихся используют возможности мобильных приложений для обучения некоторым видам речевой деятельности, но ограничиваются при этом работой со словарем и справочной литературой, отдавая предпочтение общению в социальных сетях (94 %) и прослушиванию музыки (89 %).

Полученные данные свидетельствуют о желании учащихся учреждений среднего специального образования работать в группе/команде для развития умений межкультурного полилогического общения на занятиях по иностранному языку, имея под рукой мобильный телефон (смартфон), который можно было бы использовать в случае затруднения при понимании или замене слова, фразы, поиске дополнительной информации и др. Вместе с тем возможностям обсуждения онлайн во время или вне аудиторной работы уделяется недостаточно внимания.

Таким образом, проведенный анкетный опрос позволил выявить трудности в овладении учащимися учреждений среднего специального образования умениями межкультурного полилогического общения и наметить пути совершенствования методики обучения данным умениям.

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК: ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ,
ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

Л. Б. Армоник, Ван Сюань

**ОЦЕНОЧНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦА В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА:
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

Художественные произведения характеризуются высокой насыщенностью эмоционально-оценочной лексикой, в том числе оценочными номинациями персонажей. Оценочные наименования лица играют важную роль в выражении авторской модальности, в раскрытии характеров персонажей и конфликта произведения, поэтому их адекватный перевод способствует полноценному восприятию и пониманию переводных текстов.

В центре оценочных суждений всегда находится человек, который является субъектом оценки, а часто и объектом оценки. Языковая оценка – это социально закрепленное в семантике языковых единиц положительное или отрицательное отношение субъекта к объектам действительности. Категория оценки тесно связана с категорией эмоциональности, так как оценки обычно сопровождаются эмоциями. В лингвистической литературе широко используется термин *эмоционально-оценочная лексика*. Положительная оценка связана с эмоциями одобрения, восхищения, а отрицательная – с эмоциями неодобрения, возмущения. Эмоционально-оценочная лексика обычно имеет специальные пометы в лексикографических источниках. Слова с положительной (мелиоративной) эмоциональной оценкой имеют пометы «ласкательное» и «одобрительное». Номинации, в плане содержания которых присутствуют семы отрицательной (пейоративной) эмоциональной оценки, сопровождаются пометами «неодобрительное», «ироническое», «презрительное», «пренебрежительное», «уничижительное». Оценки могут также передаваться с помощью помет шкалы внелитературности («грубое», «жаргонное», «бранное») и шкалы стиля речи («официальное», «разговорное», «просторечное»).

Объектом нашего исследования стали эмоционально-оценочные наименования лица из рассказов А. П. Чехова, который является одним из самых востребованных русских классиков за рубежом и одним из первых авторов, с творчеством которого знакомятся иностранные студенты, изучающие русский язык. Кроме того, сюжеты многих рассказов А. П. Чехова построены на остром конфликте персонажей, что, безусловно, отражается в их речи, насыщенной эмоционально-оценочной лексикой.

Из рассказов А. П. Чехова «Хамелеон», «Супруга», «Дочь Альбиона», «Хористка», «Дама с собачкой», «Душечка», «Дом с мезонином», «Крыжовник», «Попрыгунья», «Палата № 6», «Человек в футляре» (общий объем текстов на русском языке – 157 страниц) были выписаны фрагменты текстов с эмоционально-оценочными наименованиями персонажей. Общее коли-

чество лексических единиц составило 117. (Многие номинации встречаются несколько раз, поэтому количество употреблений значительно превышает указанное число.)

В лингвистических работах анализ и классификация оценочных единиц производится по различным признакам, но мы остановимся только на двух, наиболее важных, с нашей точки зрения, для исследования особенностей перевода слов с эмоционально-оценочным компонентом с русского языка на английский. Во-первых, это семантический фактор, в соответствии с которым были выделены лексические единицы, содержащие оценочный компонент 1) в прямом значении слова; 2) в переносном (преимущественно метафорическом) значении. Метафорические наименования лица представляют особый интерес с точки зрения способов передачи исходного образа в переводном тексте. Во-вторых, это морфемно-словообразовательный фактор, который позволил выделить 1) лексические единицы, в которых оценка выражается с помощью специальных аффиксов, и 2) лексические единицы, не имеющие таких аффиксов, содержащие оценку в своем понятийном значении. Известно, что в русском языке (в отличие от английского) много суффиксов, выражающих различные значения субъективной оценки.

В ходе анализа эмоционально-оценочных наименований лица рассматривались их словарные дефиниции в МАС (Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М., 1981–1984) и словообразовательная структура (Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. – М., 1990). Также привлекались данные академической грамматики (Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – М., 1980. Т. 1).

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы.

1. Для выражения эмоционально-оценочного значения в рассказах Чехова широко используются наименования лица в переносном значении. Абсолютное большинство из них являются языковыми метафорами (*лакей, раб, хамелеон, зверь, ангел, Иуда* и др.): *Впрочем, вы монах: в карты не играете, женщин не любите* («Палата № 6»). *Монах* – ‘Разг. О мужчине, ведущем уединенный, аскетический образ жизни’ (МАС); *Мой муж, быть может, честный, хороший человек, но ведь он лакей! Я не знаю, что он делает там, как служит, а знаю только, что он лакей* («Дама с собачкой»). *Лакей* – ‘О раболепствующем, выслуживающемся человеке’ (МАС).

В рассказах А. П. Чехова встречаются эмоционально-оценочные наименования лица, которые возникают на базе авторской метафоры: *А она уже не молодая, лет тридцать, но тоже высокая, стройная, чернобровая, краснощекая, – одним словом, не девица, а мармелад...* («Человек в футляре»); *Вчера в Хапоньеве преосвященный служил, а я не поехал, здесь просидел вот с этой стерлядью... с чертовкой с этой...* («Дочь Альбиона»).

Метафорические наименования лица у Чехова становятся названиями рассказов, раскрывая суть главного героя: «Хамелеон» (языковая метафора), «Попрыгунья» (авторская метафора).

2. Эмоционально-оценочное значение в слове может иметь специфическое средство выражения на морфемном уровне – суффиксы субъективной

оценки. Большинство слов с такими суффиксами выражают положительную оценку и ласкательное значение (*матушка, тетенька, сестрица, мальчишечка* и др.): *Знаете, Владимир Платоныч, вы бы помирились с вашей женой. Простили бы ее хоть ради сына!.. Мальчишечка-то небось все понимает* («Душечка»).

Такое же значение получают многочисленные производные от имен собственных: *Оленька, Васичка, Сашенька* и др. В рассказах встречаются окказиональные образования: – *Краски и кисти я оставлю тебе, Рябуша, – говорила она* («Попрыгунья»). Имя *Рябуша*, выражающее ласкательное значение, образовано от фамилии *Рябовский*.

Отдельные производные с уменьшительными суффиксами в контексте приобретают уничижительное или пренебрежительное значение: *А жена одного батальонного командира, странная женщина, надевала офицерское платье и уезжала по вечерам в горы, одна, без проводника. Говорят, что в аулах у нее был роман с каким-то князьком* («Палата № 6»); *Наши какой-нибудь аристократишка поедет к ним и живо по-ихнему брехать научится, а они ... черт их знает!* («Дочь Альбиона»).

В анализируемом материале встретилось несколько наименований лица, образованных с помощью суффиксов с увеличительным значением, которые усиливают положительную или отрицательную семантику производящего слова: *Смотри же, без меня тут не ленись, не хандри, а работай. Ты у меня молодчина, Рябуша* («Попрыгунья»); *Живет дурища в России десять лет, и хоть бы одно слово по-русски!* («Дочь Альбиона»).

3. Эмоционально-оценочный компонент может входить в прямое значение как непроеводных наименований лица (*плут, шарлатан, дура*), так и производных (*мерзавка, подлец, бездельник*): *Своего коллегу Андрея Ефимыча он считает старым плутом, подозревает у него большие средства и тайне завидует ему* («Палата № 6»); *Убить эту мерзавку или на колени стать перед ней, что ли?* («Хористка»).

В таких производных словах нет специального словообразовательного средства для выражения эмоционально-оценочного компонента значения: он уже содержится в семантике производящего слова (*наглый* → *наглец*; *негодный* → *негодяй*; *простой* → *простак*) или является частью семантики возникшего в результате словообразовательного акта слова (*лежать, бок* → *лежебока*; *здоровый* → *здоровила*): *А сам Николай Евграфыч глядит на этой фотографии таким простаком, добрым малым, человеком-рубахой* («Супруга»); *Нешто она достанет до пальца? Она маленькая, а ты ведь вон какой здоровила!* («Хамелеон»).

Таким образом, в номинациях чеховского персонажа эмоциональная оценка может содержаться в прямом значении непроеводного или производного слова, может создаваться при помощи метафорических переносов, а также с помощью специальных словообразовательных средств – суффиксов субъективной оценки.

А. Л. Карпушина

ПОИСКИ СПОСОБОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ

Сегодня граждане Китая все чаще проявляют интерес к изучению русского языка. Процесс обучения китайских учащихся на подготовительном отделении сопряжен с целым рядом трудностей. Они не всегда успешно овладевают знаниями, потому что получили слабую подготовку в школе, часто у них не сформированы навыки самообразования и самовоспитания. Помочь им достичь необходимого уровня коммуникативной компетенции – одна из главных задач преподавателя РКИ. Для этого необходимо учитывать особенности, обусловленные менталитетом, культурой, родным языком, принятой системой образования.

Изучение русского языка для китайских студентов представляет большую трудность. Очень важно на начальном этапе минимизировать проблемы и увеличить степень внутренней мотивированности студентов, создавая в группе атмосферу дружелюбности, педагогической и взаимной поддержки.

Русский язык типологически является флективным, а китайский – представителем изолирующего типа. Значит, все уровни их языковой системы различны. Учет преподавателем наиболее значительных различий русского и китайского языков помогает преодолевать фонетическую языковую интерференцию. Например, мягкие согласные особенно трудны для китайских учащихся, потому что в русском языке согласные различаются по твердости–мягкости, а в китайском языке эти явления отсутствуют. Наиболее трудным гласным звуком для китайских учащихся является звук [ы].

Фонетические упражнения делятся на подготовительные и речевые. Но уже на начальном этапе обучения целесообразно вводить речевые упражнения, особенно на отработку интонационных конструкций. На начальном этапе обучения русскому произношению большее внимание уделяется тренировочным упражнениям. При этом преподаватель должен понимать причину фонетических ошибок каждого студента.

Продуктивный уровень речевой коммуникативной деятельности – говорение. Навыки говорения отрабатываются в работе с текстами, диалогами и тематической лексикой. Понимание любого текста на 80 % обеспечивается знанием лексики. У китайских студентов быстро формируется оперативная память, но она кратковременна и не обеспечивает прочности хранения информации. Целесообразно применять отсроченное повторение. Для закрепления языкового речевого материала необходимо проговаривать материал вслух и записывать его, а также обсуждать.

Традиционные тренировочные упражнения не эффективны при запоминании и снижают интерес в китайской аудитории, поэтому уже на стадии тренировки можно выполнять упражнения продуктивного характера. Обучающий материал можно дополнять иллюстрациями, экскурсиями и т.д.

Учитывая прагматичный подход китайских учащихся к процессу обучения, учебный материал должен иметь практическую направленность.

На первых этапах изучения РКИ в качестве полезного наглядно-речевого материала могут выступать мультфильмы. В коротких сюжетах присутствуют диалоги, динамичный сюжет, упрощенная речь. Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, которые вызывают у учащихся интерес и стимулируют мотивацию к изучению языка. Анимационные фильмы являются аутентичным продуктом, а значит, их использование в образовательном процессе формирует реальные коммуникативные компетенции, которыми иностранцы могут воспользоваться вне учебной аудитории. Такая работа увеличивает степень внутренней мотивированности у китайских учащихся.

Их познавательные и творческие потребности при изучении русского языка могут быть максимально удовлетворены при использовании инновационных технологий. Как и в большинстве стран, в Китае наблюдается интеграция информационно-коммуникативных технологий во все сферы деятельности, включая и образовательную. Поколение китайских учащихся 2000-х годов можно назвать цифровым с рождения. Самым популярным интернет-ресурсом в Китае является We Chat, который обладает огромным обучающим потенциалом и предоставляет возможность реализовывать разные приемы работы.

Факторы, влияющие на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз (уровень подготовки, отношение к обучению), и те, которые появляются в процессе обучения, – ими можно управлять. Постепенно влияние факторов первой группы ослабевает, и главную роль начинают играть факторы второй группы. Перед преподавателем стоит задача учета закономерностей познавательного процесса при овладении РКИ и особенностей интеллектуально-эмоциональной деятельности, а также психофизических особенностей китайских учащихся.

С. А. Крапивная, Л. А. Козловская

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В АСПЕКТЕ РКИ

Нынешнее время характеризуется устойчивой тенденцией к глобализации социальных и информационных процессов, что неизменно влечет за собой активное развитие межгосударственной кооперации образовательных систем. Ведущие и региональные вузы разрабатывают и предлагают широкий спектр обучающих программ для иностранных студентов с учетом взаимной гео-, политико- и лингвокультурологической специфики. Учреждения высшего образования Беларуси не исключение в этом смысле, более того, география притока иностранных студентов год от года расширяется. Относительно новой формой получения высшего образования за границей является включенное обучение, предполагающее освоение иностранными учащимися учебной программы в этногруппах принимающей страны. Данная форма предполагает наличие достаточно высокого уровня владения метаязыком преподавания, в белорусских вузах таким языком является русский.

Методики преподавания русского языка как иностранного постоянно совершенствуются, а в последнее время особое внимание уделяется инновационному подходу в обучении всем видам речевой деятельности, в том числе письменной. Традиционно базовой задачей обучения письменной речи является формирование у студентов следующих навыков и умений:

- освоение графической и орфографической техники письма (на начальном этапе обучения);
- умение выделять и записывать основную информацию из учебных текстов;
- умение составлять и записывать план изучаемого текста;
- освоение специальных знаков и символов, а также правил сокращения слов для краткой записи информации;
- умение вести конспективную запись аудиоматериала;
- умение фиксировать на письме собственные знания, мысли, оценочные суждения и др.

Вузовская реальность настоящего времени характеризуется интегрированным подходом к обучению вне зависимости от профильной специализации студентов, который предполагает использование как традиционных методов обучения, так и активное внедрение инновационных образовательных проектов. Безусловным лидером традиционных форм презентации специальных знаний остаются авторские лекции, формат которых предусматривает синхронное письменное фиксирование учебного аудиотекста. В современных университетах лекции, как правило, сопровождаются видеорядом в форме презентаций, дублирующих устную речь, что, безусловно, упрощает аудитории восприятие и понимание материала. Часть студентов предпочитает при этом не вести письменную запись лекции, а сканировать видеоматериалы с помощью мобильного телефона и изучать их в электронном формате. Однако при кажущейся легкости такого способа получения информации существуют определенные трудности с ее усвоением (запоминанием). Каждый прошедший период академической учебы человек интуитивно ощущает, что записанная от руки информация фиксируется в памяти прочнее, нежели только прочитанная в учебниках либо прослушанная на лекциях. Доказательства этому обнаруживаются в результатах исследований специалистов-психологов, например, из Принстонского и Калифорнийского университетов (<https://se7en.ws/chelovek-luchshe-usvaivaet-informaciyu-d>). В процессе изучения того, как разные студенты запомнили прочитанные лекции, психологи обнаружили, что слушатели, записывающие их (лекции) при помощи компьютера, и слушатели, записывающие от руки, показали разные результаты. При этом фактологические данные обе группы воспроизводили одинаково, однако на вопросы, связанные с анализом информации и сопоставлением разных фактов, записывавшие лекции от руки студенты отвечали существенно лучше. Интересным фактом данного исследования оказалось и то, что чем подробнее велась запись лекции при помощи компьютера (слово в слово), тем хуже студент усваивал учебный материал, даже при возможности неоднократного прочитывания записей перед экзаменом. Конспективные записи лекций от руки оказались в этом смысле более эффективными.

Разумеется, возможности современных технологий в плане безграничного расширения доступа к широчайшему объему информации и увеличения скорости ее отбора и фиксирования обеспечивают им (технологиям) главенствующее положение в соревновательном поединке с физиологическими способностями человека. Нет необходимости запоминать множество фактов и долгосрочно хранить в памяти специальные знания, их с легкостью можно находить в сетевом информационном пространстве. Однако эффективное обучение иностранным языкам требует системного подхода при непосредственном контакте обучающего и обучаемого. Интернет в этом смысле обеспечивает доступ к современным обучающим методикам, которыми щедро делятся с коллегами преподаватели, добившиеся успехов в их разработке и применении. Предлагаемые методики обучения письменной речи при значительном их разнообразии принципиально основаны на необходимости интегрированного обучения всем видам речевой деятельности. Основные методы, приемы, типы заданий по обучению письменной коммуникации в той или иной степени связаны с аудиовизуальным восприятием и устным воспроизведением текста на изучаемом иностранном языке.

Достаточно эффективными традиционными видами заданий по развитию письменной речи являются творческие диктанты, изложения и сочинения. Вместе с тем в среде практикующих преподавателей РКИ нет однозначно высокой оценки в их отношении. В последние годы все чаще акценты смещаются в сторону обучения студентов навыкам составления текстов, стилистически маркированных в соответствии с конкретными жанровыми характеристиками и коммуникативными интенциями, например, деловых писем с интенцией просьбы, отказа, предложения, информационно-маркетинговых (рекламных), писем-резюме и др. В качестве существенного аргумента при этом приводится необходимость учета при обучении иностранному языку приоритетности ориентации на освоение специальных знаний посредством данного языка в рамках перспективной профессиональной компетенции выпускников.

А. М. Куклицкая

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА MEMRISE.COM

Несмотря на значительное внимание к проблемам организации самостоятельной работы студентов университетов, важные вопросы, требующие осмысления и решения, все еще остаются, и один из важнейших – «конкретная реализация самостоятельной работы студентов, в первую очередь, через современные информационно-коммуникационные технологии» (Е. В. Захарова, 2008).

Очевидно, что формирование, развитие и совершенствование умений учиться самостоятельно напрямую зависит от организации этого процесса. В последнее время ученые и практики сходятся во мнении, что внедрение

информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс, в том числе в процесс изучения иностранных языков, значительно повышает его эффективность. Под ИКТ понимаются информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникаций (Ю. Ю. Тимкина, 2012). В частности, огромные возможности для оптимизации процесса обучения иностранному языку дает Интернет: сайты, содержащие учебно-методическую информацию, сетевые словари, программы, обеспечивающие онлайн-связь и обмен файлами, например, Skype, Messenger, социальные сети «Facebook», «YouTube», «ВКонтакте» и пр.

При использовании ИКТ в образовательном процессе вуза возрастает объем и расширяются организационные формы самостоятельной работы студентов. Все это помогает формированию общей информационной культуры обучаемых, придает работе новый облик, позволяет не только закреплять полученные знания и навыки, но и управлять самостоятельной работой студентов, создавая основы дальнейшего самообразования и профессионального роста будущего специалиста.

В контексте проблем изучения иностранцами русского языка как иностранного и организации их самостоятельной работы остановим внимание на так называемых *лингвистических интернет-ресурсах*, под которыми мы понимаем ресурсы, предназначенные для теоретического и практического изучения (иностранного) языка:

- порталы, содержащие справочные материалы по русскому языку;
- специальные программы и социальные сети для изучения иностранного языка;
- сайты, содержащие комплексные материалы для самостоятельного изучения иностранного языка.

Особого внимания, с нашей точки зрения, заслуживают специальные программы и социальные сети для самостоятельного изучения иностранного языка, которые помогают эффективно отрабатывать новый материал и способствуют быстрому его запоминанию. Рассмотрим подробнее один из них – Memrise.com.

Memrise.com – это онлайн-платформа, разработчики которой утверждают, что используют новейшие достижения психологов в области изучения механизмов памяти для более эффективного запоминания лексики иностранного языка, в том числе русского как иностранного. Подлежащие запоминанию слова объединяются в тематические группы, например, «Знакомство», «Приветствия», «Путешествия» и пр., каждая единица семантизируется с помощью так называемого «мема» – картинки или фотографии, подобранной как автоматически, так и по личному выбору пользователя платформы, что, по мнению разработчиков, создает ассоциативный ряд и способствует более прочному запоминанию слов. Кроме того, запоминание новой лексики организуется и другими способами: предъявлением звучащего слова, его синонимов и антонимов. Тренировка осуществляется в упражнениях, направленных на отработку правильного произношения и правильного написания изучаемых слов. Memrise.com является социальной сетью, зарегистри-

стрировавшись в которой, пользователь может примыкать к уже сформированным группам учащихся, отслеживать свой рейтинг обучения и сравнивать с рейтингами остальных членов группы, что, безусловно, создает дополнительную мотивацию.

Очевидным преимуществом лингвистического интернет-ресурса Memrise.com является то, что он достаточно прост в использовании и является бесплатным. Однако, чтобы с ним работать, студенту-иностранцу необходимо обладать следующими метаумениями: владеть русской клавиатурой, быть уверенным пользователем ПК, обладать уровнем русского языка не ниже А2.

Опыт применения Memrise.com показывает, что это эффективный интернет-сервис, работа с которым не только способствует быстрому запоминанию лексики, но также позволяет отработать ее при помощи упражнений, направленных на отработку правильного произношения и написания изучаемых слов.

Л. М. Надумович

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Современное понимание процесса перевода в свете коммуникативной теории и отказ от его узколингвистической интерпретации обусловило возрастающее внимание переводоведов к особенностям взаимодействия различных знаковых систем в вербальном общении. Такой макролингвистический подход заставляет обратить пристальное внимание на вопросы формирования лингвострановедческой компетенции студентов переводческих факультетов.

Безусловно, качественный перевод невозможен без понимания всех нюансов, которые несет в себе иноязычный текст. Каждый урок иностранного языка – это диалог культур, потому что каждое иностранное слово отражает иной мир и иную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Изложим некоторые идеи и материалы такого урока. Его темой явились традиции русской кухни, что позволило ознакомить студентов не только с ее традициями и богатой историей, но также и со связанной с ними фразеологией.

Эта тема насколько интересная, настолько и очень важная, особенно для будущих переводчиков. Национальная кухня является частью культуры народа. У каждого народа есть свои любимые блюда и унаследованные от предков застольные обычаи, с которыми связаны многие национальные праздники, песни, сказки. И что очень важно, традиции русской кухни ярко отразились в языке, в пословицах, поговорках и устойчивых выражениях.

Очень часто фразеологизмы, понятные носителю языка, представляют значительную трудность для иностранного переводчика. Даже самый грамотный специалист будет не в состоянии успешно выступать в роли посредника, если он не владеет информацией об особенностях культуры и менталитета участников общения. Профессиональный переводчик должен быть знаком

с застольным этикетом во время деловых переговоров (например, какие блюда в какой последовательности подаются на стол, роль алкогольных напитков, использование столовых приборов, ведение разговора, выход из-за стола и другое). Все это может послужить основным материалом для занятий по данной теме. Как известно, обычаи национальной кухни зависят от традиционного уклада жизни и от того, какие продукты были наиболее доступны людям в период ее формирования. Русская кухня многообразна, она включает в себя элементы древнеславянской кухни, а также блюда русского народа. Можно сказать однозначно, что именно быт русских людей сделал русскую кухню такой, какая она есть.

В начале изучения данной темы есть необходимость проследить историю формирования русской кухни, условно выделяя этапы и характеризуя ее на каждом из них. Вполне уместен и полезен здесь будет лексико-грамматический комментарий для отглагольных существительных на *-ние*: *варка – варить (что?)*, *тушение – тушить (что?)*, *жарка – жарить (что?)*, *заготовка – заготавливать (что?)*, *квашение – квасить (что?)*, *соление – солить (что?)*, *мочение – мочить (что?)*, *томление – томить (что?)*.

После вывода о сложной и неоднозначной истории русской кухни можно поговорить собственно о русских блюдах, особенностях их употребления и, главное, об образных выражениях, с ними связанных. Большинство блюд знакомы иностранцам, но как раз самые простые и всем известные блюда таят в себе много удивительного.

Каша – мать наша – в народе кашу величают праматерью хлеба. Существует легенда о кулинару, который варил кашу и нечаянно насыпал крупы больше, чем положено. Ошибка обернулась лепешкой. Люди отругали нерадивого кашевара, но все-таки попробовали новое блюдо, и, как видно, оно им понравилось. Так, согласно народному преданию, из каши появился на свет хлеб. Отсюда и русская пословица: *Каша – мать наша*.

С ним каши не сваришь – в отношении этой поговорки уместны наблюдения древнего арабского путешественника, который писал, что у русских есть обычай: при заключении мирного договора бывшие враги должны вместе сварить и съесть кашу. Кроме того, на свадьбах жених и невеста должны были вместе сварить кашу и съесть ее в присутствии сватов, родителей, друзей. Без этого и мирный и брачный договоры не имели силу. Без каши не обходились на Руси рождественские праздники, крестины, родины, похороны и многие другие события в жизни народа. Она всегда имела свое почетное место не только на простом крестьянском столе, но и на царском. У народов землелашцев всякое зерно являлось не только пищей, но и предметом глубокого почитания.

Большой популярностью у русского народа всегда пользовалась гречневая каша, обладающая высокой питательной ценностью и прекрасным вкусом. О ней сложено много пословиц и поговорок: *Гречневая каша – матушка наша, хлеб ржаной – отец наш родной* и др.

Щи да каша пища наша; мало каши ел; кашу маслом не испортишь; гречневая каша сама себя хвалит – это далеко не все образные выражения, которые сложились в русском народе о каше.

Самыми ценными продуктами для простого человека всегда были также хлеб и соль. Русские всегда ели много хлеба. Это был самый доступный, наиболее дешевый, питательный продукт, который компенсировал огромный расход энергии простого человека. О нем слагалось много пословиц: *Будет хлеб – будет и обед; Без соли, без хлеба худая беседа; Хлеб всему голова; Без хлеба куска везде тоска; Без хлеба и без каши ни во что и труды наши; Береги хлеб для еды, а деньги для беды* и др.

На столе в русском доме постоянно лежал хлеб, а рядом стояла солонка. Этим хозяева хотели показать свое гостеприимство, а также то особое положение, которое отводилось столу в доме. Еще у славян-язычников хлеб-соль были символом верности, дружбы, богатства и благополучия, а также имели место в русских свадебных обрядах. Каравай хлеба и солонка с солью украшали свадебный стол. В России хлеб-соль было принято дарить на новоселье. Издавна к новорожденному ребенку ходят в гости с хлебом, чтобы он рос добрым.

Отправляющемуся в дальний путь давали в дорогу символический хлеб-соль как благословение. В России гость, застающий хозяев за едой, говорил: «Хлеб да соль», – что служило пожеланием богатства и благополучия. О хлебе-соли как символе гостеприимства говорят многочисленные народные пословицы, например: *За хлеб-соль не платят!; Дурное слово не за хлебом-солью сказано!; Без соли, без хлеба худая беседа* и другие.

Почетное место на русском столе занимал не только хлеб. Русская кухня всегда славилась своими блинами и пирогами. *Не красна изба углами, а красна пирогами*, – говорили в народе.

На Руси был еще один продукт, который изначально использовали как лекарство, а потом его употребление переросло в одну замечательную традицию русского застолья и начало дня за завтраком! Приглашая в гости, мы любим угощать чаем. Родина чая – Китай, а в переводе это слово означает «молодой листочек». Чайный куст известен в мире уже почти 4700 лет. За что же любят этот напиток в России? Чай не только утоляет жажду, но и тонизирует, придает силы, снимает усталость. Русский чай – основа русского гостеприимства. И здесь тоже немало пословиц и поговорок: *Чай не пьешь – откуда силу возьмешь; Выпей чайку – позабудешь тоску; За чаем не скучаем – по три чашки выпиваем; Пей чай, да не скучай!*

Непременным атрибутом русского чаепития был самовар. Его ставили в центре стола. К чаю подавали выпечку и разные сладости. Русские люди считали, что совместное чаепитие поддерживает любовь и дружбу между членами семьи, скрепляет родственные и дружеские связи, а самовар, кипящий на столе, создает атмосферу уюта, благополучия и счастья.

Это далеко не все предметы и явления, связанные с русской кухней, специфичные для страны изучаемого языка.

Таким образом, наряду с усвоением языковых единиц, отражающих национальные особенности жизни людей в ареале другой культуры, особое внимание в процессе обучения следует уделять формированию у студентов

способности понимать носителей другого языка. В идеале профессиональный переводчик должен не только обладать знаниями о моделях поведения, принятых в иноязычной среде, но и быть психологически готовым принять модели поведения, отличающиеся от традиционных в его культурном ареале.

А. И. Новикова

АУДИОТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

В свете коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам особое внимание современная методика уделяет аудированию. Представляя собой восприятие, осмысление и понимание звучащей речи на слух, аудирование вместе с говорением относится к базовым видам речевой деятельности, обеспечивающим одну из важнейших форм вербальной коммуникации – устную, которая является содержанием обучения русскому языку на подготовительном курсе (ПК).

Обучение аудированию на ПК с учетом особенностей освоения русского языка с нулевого уровня и аккумулятивного характера этого процесса строится в соответствии с требованиями учебной программы курса и направлено на формирование у иностранных учащихся аудитивной компетенции на основе разного рода аудитивных умений. При аудировании монологической речи это умения распознавать языковые формы; понимать лексические единицы, определяющие динамику развития текста; определять границы между его смысловыми блоками; характер связи предложений внутри текста. Это умения определять тему высказывания, его основную идею, извлекать содержание из воспринимаемого на слух текста с достаточной полнотой, глубиной, точностью.

При аудировании диалогов, полилогов речь идет о формировании у иностранных учащихся умений понимать на слух их основное содержание, коммуникативные интенции собеседника, умения адекватно реагировать в вербальной и невербальной формах на побуждение к действию в реальной ситуации общения.

С учетом текстоцентричного подхода к обучению всем видам речевой деятельности формирование и развитие аудитивных умений у иностранных учащихся осуществляется на базе аудиотекста как основной единицы коммуникации, как образца для построения аналогичных текстов в ситуациях реального общения. Используемый в этом качестве аудиотекст должен соответствовать требованиям валидности, включающей следующие параметры:

- аутентичность (применительно к условиям ПК речь идет о педагогической аутентичности, допускающей методическую обработку текстовых материалов для достижения большего педагогического эффекта);
- воспринимаемость на слух;
- соответствие уровню обучения;
- информативность;

- отражение учебной программы в плане тематики;
- наличие жанровых характеристик;
- этичность;
- качественный уровень записи и воспроизведения.

При всей значимости этих требований особое внимание мы уделяем восприимчивости текста на слух, без зрительной опоры, что определяет количественные и качественные характеристики аудиотекста, его структурную организацию, уровень информативности.

Количественные параметры аудиотекста: объем и продолжительность звучания, – связаны с ограниченными психофизиологическими возможностями человека воспринимать и адекватно понимать вербальное сообщение. По мнению методистов, объем текста в начале обучения аудированию не должен превышать 2 минут звучания с постепенным увеличением до 3–5 минут с тем, чтобы не вызвать у реципиента психоэмоциональной перегрузки, стрессового состояния, затрудняющих его восприятие.

Тексты, предназначенные для обучения аудированию, строятся на основе изученного материала. Имеется в виду их лексическое, грамматическое наполнение и тематическое содержание. Допускается присутствие в тексте не более 3 % незнакомых для реципиента лексических единиц, не являющихся ключевыми словами. При этом важен не только характер новой лексики, но и ее распределение в структуре текста (Н. К. Венедиктова, 1977): нежелательно использовать новые слова в сильных позициях, чтобы не затормозить работу оперативной памяти, механизмов идентификации и прогнозирования.

Обучающий характер аудиотекстов, используемых для формирования аудитивных умений инофонов, предполагает четкость их структурно-смысловой организации, которая характеризуется цельностью, связностью, логичностью. Следуя за Г. В. Колосницыной (1980), мы считаем наиболее обособленным и рациональным синтетико-аналитическое строение аудиотекста, в соответствии с которым его первое предложение вводит реципиента в тему сообщения, настраивая на принятие информации. Все же последующие предложения раскрывают эту тему. Поэтому желательно размещать тематические предложения, блоки в начале или в конце смысловых частей аудиотекста, т. е. в его сильных позициях.

Анализ функционально-семантических типов аудиотекстов позволяет нам сделать вывод, что при обучении аудированию как виду речевой деятельности на начальном этапе целесообразно использовать повествовательные аудиотексты фабульного характера. Фабульность, развитие сюжетной линии будит, активизирует у реципиента эмоциональный план восприятия, который мобилизующе влияет на его интеллектуальную деятельность, способствуя более эффективному усвоению предъявляемой на слух информации.

В дальнейшем аудиотексты-повествования дополняются аудиотекстами-описаниями, рассуждениями, что связано с востребованностью этих функционально-семантических типов речи при освоении будущей специальности выпускниками подготовительного курса на факультетах гуманитарного профиля.

Информативность аудиотекста тесно связана с его новизной. Воспринятое на слух сообщение дополняет знания, полученные реципиентом ранее, расширяет их или дает совершенно новую информацию. Поэтому работа с аудиотекстом всегда вызывает у слушающего большое интеллектуальное напряжение. Перегрузка аудиотекста в информативном плане затрудняет функционирование оперативной памяти и, как следствие, приводит к сбою всех механизмов аудитивной цепи. В связи с этим методисты предлагают чередовать в структуре аудиотекста высокоинформативные фрагменты с низкоинформативными, содержащими избыточную информацию. Это позволяет сбалансировать работу слуховых анализаторов включением в действие механизмов вероятностного прогнозирования и, как следствие, улучшает целостное понимание воспринимаемого на слух сообщения.

Обучение аудированию как виду речевой деятельности на ПК, на наш взгляд, предусматривает 2-кратное предъявление аудиотекста, сопровождаемое каждый раз соответствующими методическими инструкциями. При этом константным остается требование прослушивать аудиотекст без зрительной опоры. Поэтому для эффективного функционирования всей цепи аудитивных механизмов реципиента, проявляющегося в глубине и точности понимания аудиотекста, важным моментом является темп речи, в котором предъявляются аудиоматериалы. Быстрый темп их предъявления нарушает работу механизмов внутреннего проговаривания, и на слуховые анализаторы поступают звуковые сигналы в искаженном виде, что в результате приводит к непониманию воспринимаемой звучащей информации.

Тем не менее методисты не советуют прибегать к медленному темпу при прослушивании аудиотекстов. В случае необходимости на начальном этапе обучения допускается его замедление за счет пауз между синтагмами и предложениями, что создает более благоприятные условия для работы механизмов внутреннего проговаривания и тем самым нормализует функционирование всей аудитивной цепи. Темп речи, рекомендуемый методистами на этом этапе, не превышает 170–200 слогов в минуту. Это, как известно, является нижней границей темпа лекторской речи.

На наш взгляд, учет указанных выше особенностей аудиотекстов, используемых на ПК для обучения аудированию как виду речевой деятельности, позволяет оптимизировать этот процесс в целом, способствует повышению его эффективности, что в конечном итоге ведет к расширению коммуникативных возможностей иностранных учащихся.

Т. А. Сикорская

ИЗУЧЕНИЕ ОМОНИМОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РКИ

Освоение иностранного языка предполагает овладение фонетической, грамматической, лексической системами, методика работы над которыми существенно отличается. Овладение лексической системой связано с постоянным, мотивированным, никогда не прекращающимся процессом

усвоения лексических единиц (ЛЕ) в синтагматике и парадигме, так как без глубокого знания лексики иностранного языка нельзя говорить о его истинном освоении: ведь каждый язык в этом отношении неповторим и индивидуален. Для усвоения таких специфических пластов лексики, как омонимы, паронимы, антонимы, синонимы и др., требуется особое внимание как со стороны преподавателя, так и студента, изучающего русский язык как иностранный (РКИ) на продвинутом этапе обучения. Особенно такая лексика актуальна для филологов, журналистов, переводчиков, стажеров, аспирантов, преподавателей-иностранцев, обязанных владеть русской речью во всей ее объемности и эмоционально-экспрессивной окрашенности. Произведения русской (классической и современной) литературы изобилуют такой специфической лексикой, и именно с их помощью происходит процесс овладения ею.

Говоря об омонимии, мы можем выделить лексические омонимы – слова одной части речи, совпадающие в написании и звучании, но имеющие разное лексическое значение (полные омонимы): *бор (сосновый лес) – бор (зубоврачебный инструмент)*, *мешать (создавать препятствия) – мешать (переворачивать, взбалтывать)*, *мотив (повод) – мотив (мелодия)* и др.; фонетические (омофоны) – слова, совпадающие по звучанию благодаря действию фонетических закономерностей: *луг – лук, отворил дверь – отварил грибы, помаша нам – по машинам, мы женаты – мы же на ты, задело – за дело* и др.; грамматические (омоформы) – омонимичные формы слова, совпадающие в своем звучании лишь в отдельных формах: *дуло (пистолета) – дуло (из окна); печь (в доме) – печь (пирог)*; *мой (местоимение) – мой руки (повелительное наклонение глагола)*, *стакан из стекла – вода стекла*; омографы – слова, пишущиеся одинаково, но в звучащей речи различающиеся ударением: *орган (человека) – орган (музыкальный инструмент)*, *парить (в бане) – парить (в воздухе)* и т.д.

В тексте употребление омонимов создает условия для двоякого понимания и приводит к двусмыслице. Например: *Наконец шайка оказалась в его руках. Теперь осталось только одно – донести куда следует.* Какая шайка: банда или таз с ручками? И что значит *донести*: сообщить или доставить? Или: *Перебить выступающих на собрании было невозможно.* Глагол *перебить* означает ‘убить многих’ и ‘прервать чью-либо речь’.

Двусмысленность, порождаемая омонимами, открывает широкие возможности их использования в тех жанрах, где находят место шутки, построенные на игре слов.

*Сев в такси,
Спросила такса:
– За проезд какая такса?
А водитель:
– Денег с такс
Не берем совсем,
Вот так-с! (Я. Козловский)*

В процессе освоения иностранными студентами всех разновидностей омонимов русского языка происходит формирование и развитие их про-

фессионально-коммуникативной компетенции. Необходима система упражнений, которая включала бы языковые, условно-речевые и речевые упражнения, направленные на поэтапное становление и развитие языковой личности.

На этапе знакомства с омонимами можно предложить студентам прочитать стихотворение В. Я. Брюсова «На пруду» или отрывок из него и попросить найти омонимы в тексте с последующим объяснением их значения:

*Ты белых лебедей кормила,
Откинув тяжесть чёрных кос...
Я рядом плыл; сошлись кормила;
Закатный луч был странно кос.*

Можно предлагать задания на нахождение омонимов в предложениях и подбор к каждому синонимов, например: 1. *Простые люди всего мира взяли дело защиты мира в свои руки.* 2. *Купец в своей лавке сидел на деревянной лавке.* 3. *Он купил ириску, решил ее не есть, но как не съесть ириску, когда ириска есть.*

Или предложить составить словосочетания с омонимами, проиллюстрировав их значение: *свет, среда, глава, затопить, заточить.*

Далее можно познакомить студентов с крылатыми выражениями и предложить объяснить их значение: 1. *На миру и смерть красна.* 2. *Всем миром.* 3. *Быть отрезанным от мира.* 4. *Мир дому сему!* 5. *Пир на весь мир.* 6. *Не от мира сего.* Ответы: 1. *Не страшно умереть на людях, все легко перенести не в одиночку, вместе с другими.* 2. *Вместе, сообща.* 3. *В силу каких-либо условий потерять связь, сообщение с обществом, с широким кругом людей.* 4. *Приветствие входящего (устар. и шутл.)* 5. *О веселом праздновании с обильным угощением.* 6. *О крайне неприспособленном к жизни человеке, о мечтателе, фантазере.*

Можно дать задание придумать ситуации, в которых могут быть использованы данные крылатые выражения: 1. *Встать ни свет ни заря.* 2. *На ней (нём) свет клином не сошелся.* 3. *Выйти в свет.* 4. *Не ближний свет.* 5. *Сжить со света (кого-либо).* Ответы: 1. *Очень рано.* 2. *О том, кто или что является единственно желаемым, приемлемым или единственно возможным при каком-л. выборе.* 3. *Быть опубликованным (о печатном издании).* 4. *Далеко.* 5. *Уморить, погубить.*

Выполнение упражнений способствует не только систематизации знаний иностранных студентов в области лексической омонимии, закреплению сформировавшихся у них навыков и умений, но и позволяет преподавателю разнообразить урок РКИ, одновременно знакомя учащихся с поэтическими текстами лучших мастеров слова. Таким образом, упражнения помогают лучше понять данную микросистему русской лексики и способствуют скорейшему формированию у иностранных учащихся навыков и умений в области речевого использования омонимов.

Лексика является одним из средств создания языковой картины мира. Следовательно, усваивая лексические единицы русского языка, в том числе и омонимы, иностранные студенты получают знания об иноязычной действительности, обогащают свою языковую картину мира.

ПРИНЦИПЫ ПОДБОРА ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РКИ (БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ)

Приступая к созданию учебного пособия, необходимо помнить о том, что одним из важнейших методических принципов их организации является системно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному (РКИ), находящий свое выражение в том числе и в отборе текстового и языкового материала (текстового и формального минимума), выделении моделей-образцов диалогических и монологических текстов как продуктов текстовой деятельности в процессе общения.

Многие методисты признают текст базовой коммуникативной единицей, на основе которой можно развивать практически все виды речевой деятельности. Выбор текста в качестве основной дидактической единицы обусловлен его мультифункциональностью. Текст способен выполнять все учебные функции: дидактическую, познавательную, обучающую, развивающую, коммуникативную, а также функцию контроля: с помощью текста можно проследить успехи учащихся. Кроме этого, при работе с текстом происходит формирование языковой и речевой компетенций.

Поскольку текст является источником языкового и речевого материала, средством формирования речевых умений, основой для построения собственного высказывания, источником информации, отбор текстов имеет первостепенное значение. При этом учитываются как экстралингвистические, так и лингвистические факторы. К экстралингвистическим факторам относят следующие:

- мотивация (текст должен быть интересен учащимся, содержать новую информацию, побуждать к познанию);
- методический критерий (отобранный учебный материал должен представлять основу для создания упражнений и заданий);
- доступность (уровень сложности текста должен соответствовать уровню когнитивного развития обучаемых);
- потенциал для развития учащихся (материал должен послужить стимулом для дальнейшего продолжения работы);
- актуальность (нужно помнить, что сегодня информация очень быстро устаревает, содержание текста не может оставаться актуальным долго).

К лингвистическим факторам можно отнести языковой материал, а также тематическую направленность текста.

Для наиболее эффективной работы с текстами необходимо предусмотреть традиционные этапы работы: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Главная цель предтекстового этапа – это создание у обучающегося мотива чтения текста, интереса, желания читать и снятие некоторых лексических трудностей. Притекстовые задания должны направлять читательскую деятельность и выполняться по ходу чтения текста. Основная цель этого этапа – показать на основе упражнений, как можно преодолевать трудности

языкового и смыслового плана. Послетекстовый этап может содержать как лексико-грамматические упражнения, так и задания для развития всех видов речевой деятельности в связи с прочитанным.

Мы разделяем точку зрения, что основным принципом отбора текстов должен быть принцип целесообразности, согласно которому в учебный процесс включаются тексты, в наибольшей степени отвечающие поставленным учебным целям и задачам.

В учебных пособиях как правило используются два типа текстов: аутентичные и так называемые учебные. К аутентичным относятся устные и письменные тексты, созданные носителями языка и не предназначенные для учебных целей. Они характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств. Учебные тексты – это устные и письменные тексты, которые предусматривают адаптацию содержания и структуры текста с учетом языковой подготовки обучаемых. И те и другие имеют как свои достоинства, так и недостатки. Так, например, сторонники использования аутентичных текстов считают, что они могут быть разнообразными по стилю, тематике, где находят отражение многие современные жизненные реалии. Иностранцы учащиеся работают с ними с большим интересом, а это способствует более эффективному усвоению материала. Полученная из таких текстов информация, фоновые знания и опыт могут быть использованы учащимися в реальном общении. К основным видам аутентичных текстов, используемых на занятиях РКИ, относятся анонсы, рекламные объявления, статьи из газет и журналов, информационные статьи с различных сайтов, а также произведения художественной литературы (или отрывки из них). Отсутствие аутентичных материалов в процессе обучения приводит к тому, что учащиеся не могут справиться с коммуникативными заданиями в элементарных речевых ситуациях, так как поведение в подобных ситуациях в их стране отличается от ожидаемого поведения в русскоязычных странах, что в результате заканчивается коммуникативной неудачей. Однако степень адаптации материалов является серьезной методической проблемой. Это зависит от этапа обучения, целей, возраста обучаемых и т.д. Более активно аутентичные тексты используются на продвинутых этапах обучения. Но, на наш взгляд, целесообразно включать их в учебные пособия уже на базовом уровне при условии соблюдения правил отбора, о которых говорилось выше.

Вместе с тем мы считаем, что на базовом уровне необходимо продолжать работу с учебными текстами, так как это способствует закреплению в речи лексико-грамматических моделей-образцов на уровне словосочетания, предложения, текста. Именно текст представляет собой определенную платформу для отработки языковых и речевых навыков по заданной лексико-грамматической теме. Специально составленные тексты содержат строго определенные лексико-грамматические конструкции, предложения определенной структуры, позволяют отбирать и впоследствии активизировать новую лексику. К учебным текстам легче составить предтекстовые и послетекстовые лексико-грамматические упражнения, в которых грамматический минимум сочетается с лексическим. Кроме того, подобные тексты содержат

задания на построение точных аналогов с уже заданной логической структурой, но отличающихся только конкретной информацией. В таких текстах, с одной стороны, прослеживается взаимосвязь между планом содержания и планом выражения. С другой стороны, они способствуют осознанию, запоминанию лексической и грамматической системы, в результате чего образуются ассоциативные связи и вырабатываются умения и навыки, облегчающие последующий выход в коммуникацию. Мы считаем, что на базовом уровне использование учебных текстов особенно важно в формировании диалогической компетенции, поскольку продолжается накопление речевых моделей, стандартных фраз, которые можно заучить и с успехом применять в обычных речевых ситуациях. Также учебные диалоги имеют целью научить правильно использовать изучаемые грамматические формы или новую лексику.

Таким образом, в процессе обучения РКИ текст выступает как одна из основных единиц обучения в языковом учебном процессе, является средством соединения и реализации языковых форм и одновременно средством передачи сообщения, информации. Для наиболее эффективной реализации всего потенциала и всех функций текста необходимо тщательным образом отбирать текстовый материал, руководствуясь вышеуказанными критериями. Нам представляется возможным и целесообразным сочетать использование аутентичных текстов с учебными, что даст возможность использовать преимущества обоих типов текстов и тем самым мотивировать обучаемых и добиться большей эффективности процесса обучения.

Н. В. Супрунчук

К ВОПРОСУ О ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЯХ БЕСПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Глаголы движения – традиционная тема в курсе русского языка как иностранного. Ей посвящены многочисленные диссертации и пособия: Л. В. Муравьёва «Изучаем глаголы движения», Л. П. Юдина «Идти или ходить? Глаголы движения в речи», А. Ф. Егорова, А. А. Спагис «Отправляемся в путь», Г. Л. Скворцова «Глаголы движения – без ошибок», Г. А. Битехтина, Л. П. Юдина «Устные тренировочные упражнения по теме “Глаголы движения”», А. А. Караванов «Русские глаголы движения. Система, правила, упражнения», М. В. Юнаш «Русские глаголы движения? Это увлекательно!..», Е. К. Нурмухамбетов, В. Н. Черкас «Ну что, поехали?..», И. И. Гадалина, Г. Г. Городилова «Глаголы движения в русском языке», Т. Ф. Куприянова «Глаголы движения с приставками» и др. Значительное внимание уделяется этой теме и в методической литературе, см. например, В. И. Остапенко «Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе» (М., 1987. С. 114–133). Всего выделяется до 18 пар глаголов движения.

Система указанных глаголов очень сложна для усвоения. Эта сложность объясняется их взаимным соотношением, которая, естественно, связана с их значениями. Как отмечал А. В. Исаченко, «семантическая специфика каждого из глаголов данной группы заложена “в них самих”, связана исключи-

тельно с некоторыми общими чертами их лексической семантики» («Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким», 1960). Семантика рассматриваемых слов богата и продолжает развиваться. Так, в «Малом академическом словаре русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой выделено 27 значений глагола *идти*, а для других глаголов движения – по 5–7 значений. Безусловно, не все значения сразу, одновременно предъявляются иностранцам. Так, лексические минимумы по русскому языку как иностранному (РКИ) указывают, в каких именно значениях учащийся должен знать слово на том или ином уровне.

Рассмотрим уровневую семантизацию подробнее на примере глагола *идти*.

Элементарный и базовый уровни изучения РКИ предусматривают усвоение одинаковых значений: ‘двигаться пешком’; ‘исполняться, ставиться (о спектакле, фильме)’; ‘перемещаться в пространстве (*поезд идет*)’; падать (о дожде, снеге)’.

На первом сертификационном уровне добавляется значение ‘проходить, миновать’ (*время идет*), на втором – ‘иметь место, происходить, совершаться’ (*идет ремонт, строительство*) и значение ‘быть к лицу, подходить’ (*ей идет этот шарф*).

Перечисленные примеры употребления являются общезыковыми, они известны всем говорящим по-русски. Новые же значения обычно появляются в какой-либо одной функциональной разновидности языка (например, в разговорной, публицистической, художественной или др.), а затем проникают в другие. Например, известны следующие случаи развития значения глаголов движения:

- *катить* ‘подходить, соответствовать, быть достаточным’ (*лизинг не катит, мне без тебя не катит*);
- *плавать* ‘плохо разбираться’ (*плавать на экзамене, плавать в этом вопросе*);
- *гнать, нести* ‘обманывать, говорить чепуху’ (*не гони, что ты гонишь, что ты несеешь?*);
- *въезжать* ‘понимать’: *не въезжаю, что ты говоришь*.

Рассмотрим некоторые значения глаголов движения, которые возникли в последние годы и еще редко привлекают внимание преподавателей РКИ.

Идти ‘продаваться’ или ‘производиться’: *К тому же он не будет копить электрический заряд: покрытие идет с антистатиком* (А. Кучук. Паркет или ламинат?); *В супермаркетах, правда, налегают на «фитнес-хлеб» – он идет с отрубями, может долго храниться* (Д. Латыпов. По реке плывет пятно).

Часто эти значения встречаются в текстах о технике: *Базовая комплектация идет с шинами 205/60 R16, но мы бы посоветовали не покупать и купить 19-дюймовые* (КП. Тест-драйв BMW 320d).

Идти ‘есть’ или ‘пить’: *Когда понимаем, что терпеть больше нет сил, раскладываем паприкаш по тарелкам. Очень хорошо идет с картофельным пюре* (Л. Захаров. Ваш паприкаш); *Утренний кофе шел с молоком, а послеобеденный полагался черным* (Л. Улицкая. Пиковая дама).

Итак, слово в творительном падеже обозначает или составной элемент, характеристику (*автомобиль идет с шестиступенчатой автоматической коробкой*), или сопровождающий, сопутствующий элемент (*суп идет с хлебом*).

Рассмотрим глаголы *бегают*, *бежать*. Они вводятся в изучение на базовом уровне. Их противопоставляют глаголу *ходить* по признаку скорости или положения ног. Также предполагается, что описывается человек или животное.

Между тем эти глаголы используются и для описания транспорта. В таких случаях, видимо, подразумевается быстрое или размеренное, равномерное, постоянное движение: *Оказывается, в Мурманске всего-то бегают б низкопольных троллейбусов, что составляет 5 процентов от общего числа «рогатых»* (А. Соловьева. Инвалиды в Мурманске очень любят читать); *По улицам села бегают иномарки, а не медведи* (В. Карпов. Немецкого школьника сослали в Сибирь).

Еще одно значение глагола *бегают* – это ‘быть в исправном состоянии (о транспорте)’: *И мотоцикл по-прежнему бегают, помогая решать хозяйственные заботы...* (М. Корец. Секрет ее молодости).

Новое значение ‘быстро, хорошо работать’ появилось и у глагола *летать*, который также вводится на базовом уровне, например: *8 шагов и Ваш компьютер летает* (https://vk.com/topic-21464695_27045389); *Как быстро очистить компьютер от мусора и заставить летать с помощью Auslogics Boostspeed* (<https://chironova.ru/kak-byistro-ochistit-kompyuter-ot-musora-i-zastavit-letat/>).

Интересно, что переносные значения развиваются несимметрично относительно направленности (кратности), т. е. не всегда переносное значение появляется и у однонаправленных (однократных), и у нейтральных в плане направленности (многократных) глаголов движения.

В типичных примерах глаголы группы *идти* обозначают однократное, однонаправленное действие (*Что ты делаешь? Я иду на почту*), а глаголы группы *ходить* такой информации не содержат (*Я хожу на почту каждый вторник*). Однако это противопоставление исчезает в рассмотренных примерах (*Хлеб идет с отрубями; Компьютер летает*), где невозможна замена на второй член пары.

Итак, мы видим, что значения глаголов движения продолжают развиваться. На высоких уровнях целесообразно знакомить с ними учащихся, показывая пути, причины возникновения переносных значений. При этом важно сообщать, в каких сферах жизни или разновидностях русского языка такое употребление возможно.

М. О. Тригук

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК КОМПОНЕНТ ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ III СЕРТИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ

III сертификационный уровень предполагает, что иностранец обладает высокой коммуникативной компетенцией во всех сферах общения, в том

числе умеет использовать разные стили речи. На ТРКИ–III выдвигается следующее требование относительно художественного стиля речи. Так, тестируемый должен понимать художественный текст на уровне, позволяющем проводить элементарный филологический анализ (выделять основные темы текста, определять функционально-смысловые типы речи, выявлять позицию рассказчика). Художественный текст может представлять собой рассказ, законченный фрагмент повести, романа; общий объем текста – 400–750 слов, а количество незнакомых слов – до 10 %.

Художественный стиль речи можно считать самым сложным для иностранцев. В отличие от других стилей, он неоднороден по составу, так как может включать элементы разных стилей речи согласно замыслу автора, допускает употребление малочастотной и диалектной лексики, обладает меньшей предсказуемостью сочетаемости лексем, характеризуется частотностью образного употребления. Кроме того, у иностранцев вызывают сложность социокультурные ситуации, привычные для носителей русской культуры и незнакомые носителям других культур.

Предложим систему упражнений для работы с художественным текстом, актуальную для подготовки к ТРКИ–III. В качестве иллюстративного материала для упражнений используем фрагмент текста В. Токаревой «Самый счастливый день» (Н. В. Баско «Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян»). После прочтения текста целесообразно выполнить тест, который показывает понимание фактической и содержательно-концептуальной информации (тема и идея текста, причинно-следственные связи между событиями, позиции героев, интенции автора и др.). Приведем вариант теста.

1. Прочитанный фрагмент текста посвящен: А) описанию судьбы девочки-подростка, Б) описанию семейных проблем, В) размышлениям о счастье.

2. Родители девушки не ссорятся, потому что: А) любят друг друга, Б) имеют одинаковые взгляды на жизнь, В) живут параллельной жизнью.

3. Дочку мамы вечерние разговоры: А) радуют, Б) держат в напряжении, В) не беспокоят.

4. Девушка: А) любит своего отца, Б) равнодушна к нему, В) не видит в отце близкого человека.

5. В ответ на слова матери дочь: А) сочувствует, Б) не разделяет ее позицию, но скрывает это, В) возмущается.

6. По мнению дочери, мать должна быть счастлива, ведь: А) у нее хорошая работа, ее ребенок и она сама здоровы, Б) она нашла себя и не является одинокой, В) на ее месте все были бы счастливы. (Возможно несколько вариантов ответа.)

7. Дочка считает, что в доме у Ленки всегда весело, потому что: А) ее матери некогда думать, Б) у нее идеальная семья, В) в доме есть домашние животные и много детей.

После теста необходимо провести лексическую работу над материалом рассказа. На данном уровне это отдельные лексемы, фразеологические выражения и отдельные фразы, которые хотя и не входят в словари, но типичны для определенных ситуаций. Важно обращать внимание не только на смысл лексем либо выражений, но и учить их употреблять в определенных ситуациях. Например, необходимы комментарии к выражениям *скатиться на двойки и тройки* (в ряде стран отметкам детей не придается большого значения, сами отметки не озвучиваются публично), *таскать сумки* (домашние обязанности, как правило, делятся между супругами поровну), *лишить близкого человека* (развод родителей не влияет на общение отца с детьми). Незнание реалий будет затруднять понимание не только содержательно-фактической, но и содержательно-концептуальной информации текста.

Следующий этап – это обсуждение информации, представленной в тексте, направленное на формирование собственной точки зрения о проблеме. Можно предложить следующие вопросы.

Опишите отношения матери и отца девушки. Опишите отношения дочери и матери. Что думает женщина о своем браке? Как смотрит девушка на возможный развод родителей? Почему мать не развелась раньше? Почему дочка считает, что матери не надо жаловаться на отсутствие счастья? Что она говорит о жизни тети Нины и матери Ленки? Сформулируйте ваше отношение к проблеме рассказа, аргументируйте свою позицию. Какой бы совет вы дали женщине?

Для акцентуации социокультурных различий в семейном укладе можно предложить обсуждение следующих вопросов: Возможна ли в вашей стране ситуация, когда мать делится с дочерью своими проблемами?; Какие в целом отношения взрослых детей и родителей; отношения между супругами в вашей стране?; Сформулируйте сходства и различия в семейных отношениях в России и в вашей родной стране.

Достаточно трудным заданием ТРКИ–III является задание принять участие в диалоге, выразив интеллектуальное отношение, морально-этическую, правовую, рациональную и эмоциональную оценки. Сложность состоит в том, что диалогическая ситуация предполагает высокую степень заданности параметров и обязательное использование разнообразных языковых средств. Пример задания данного типа.

Примите участие в диалоге. Ваша подруга собирается разводиться. Отговорите ее спешить с разводом, ведь со стороны в ее семье все не так плохо. Реплики тестирующего: *Наверное, разведусь со своим... Надоело все...; Как что? Сумки сама таскаю, о деньгах бесконечно думаю... Свекровь со своими советами...; Да, дети, это меня и останавливает. Он их со школы забирает, играет с ними, уроки делает. Отец он хороший; Спасибо, что выслушала. Попробую.*

Поскольку иностранец должен уметь продуцировать монологические высказывания, построенные на взаимопроникновении основных функционально-смысловых типов речи с преобладанием рассуждения и использованием описания и оценки, полезно будет следующее задание.

Подготовьте монологическое высказывание «Трудности семейной жизни». Опишите основные проблемы, которые возникают в семейных отношениях. Рассмотрите причины возникновения конфликтов, приведите примеры ситуаций, используя материалы текста либо другие известные вам факты. Предложите пути решения проблемы. Сделайте вывод.

Традиционно одним из самых сложных заданий является продуцирование письменного текста проблемного характера, относящегося к социально-культурной сфере общения на основе отбора нужного информативного материала с достаточно эксплицированными позициями аргументации, убеждения и оценки. Например:

Напишите сравнительно-сопоставительное эссе «Семейная жизнь в России и в вашей родной стране». В нашей системе работы данное задание является итоговым и заканчивает работу в рамках коммуникативной темы «Семья».

В целом, на наш взгляд, при изучении коммуникативных тем на данном уровне работу с художественным текстом стоит планировать после работы с текстами официально-делового и публицистического стиля. Предложенная система упражнений способствует формированию умений работать с художественным стилем и умений, необходимых при выполнении заданий теста из блоков «Говорение» и «Письмо». Немаловажным является и тот факт, что знакомство с русскими художественными текстами совершенствует вторичную языковую личность, расширяя представления о специфике русской коммуникации.

М. О. Тригук, Хуан Сыюй

ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ МЕТАФОР НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

В Китае известны переводы стихотворений А. С. Пушкина Ча Лянчжэна, Чэнь Бочуя, Гу Юньпу и Чен Фу. Язык русского поэта богат метафорами, т.е. единицами, традиционно вызывающими сложность при переводе. Так, полный перевод метафоры используется, если совпадают сочетаемость слов и способы выражения эмоционально-оценочной информации: *К трудам рождает жар во мне* – 这声音会使我产生创作的动力. Данный метафорический образ понятен носителю китайского языка.

При переводе метафор часто неизбежны трансформации, т.е. изменения лексических, грамматических или стилистических характеристик переводимого отрезка. Добавление и опущение используется в тех случаях, когда мера сходства в русском и китайском языках отличается. При добавлении необходима экспликация подразумеваемого в русском тексте смысла. При переводе метафоры *и будит лай собак уснувшие дубравы* (猎犬的吠声唤醒了沉睡的密林) добавлено определение охотничий 猎犬 для правильного понимания русской реалии. При переводе метафоры *душа трепещет и звучит, и ищет* (心灵颤栗.呼唤) происходит опущение глагола *звучать*.

Замена применяется при несоответствии (лексическом или ассоциативном) между элементами метафоры. Так, китайский эквивалент метафоры *голос лиры* (竖琴的歌声) включает лексему 歌声 ‘песня’ для устранения несоответствия.

Применяются приемы конкретизации и генерализации. В эквиваленте метафоры *свободою горим* (现在我们的内心还燃烧着自由之火) образ человека конкретизируется лексемой 内心 ‘сердце’ – носителем чувства свободы. Примером генерализации может служить перевод метафоры: *И ветер, лаская листочки древес* – 风儿抚弄着树上的枝条.

Структурные преобразования вызваны различиями в грамматическом оформлении метафоры: *Уж осени холодною рукою // Главы берёз и лип обнажены* – 秋季以寒冷的手剥光了白桦和菩提树的头. Русской конструкции со страдательным причастием и семантическим субъектом в Т. п. соответствует координация семантического субъекта и предиката. В данном примере присутствует также стилистическая замена. Лексеме *глава* (устар., выс.) соответствует стилистически нейтральная лексема 头 ‘голова’.

Таким образом, при переводе русских метафор переводчики обращаются к трансформациям, как правило, на лексическом уровне. Переводной текст реализует диалог русской и китайской культур и картин мира, передавая интенции и оценки автора стихотворений китайскому читателю.

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

Т. А. Базаревская

БЛОГИНГ КАК СОВРЕМЕННЫЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Блог-технология – это одна из технологий Веб 2.0, позволяющая любому пользователю Интернета создать личную страничку в виде дневника или журнала. Блог обычно создается одним человеком, который может размещать на своей страничке как текстовый материал, так и фотографии, аудио- и видеозаписи, ссылки на другие интернет-ресурсы. Любой посетитель блога, ознакомившись с содержанием сайта, может выразить свою реакцию на опубликованный текст или просмотренные фотографии, разместив там комментарии.

Рассмотрим более тщательно 2 типа блогов.

Блог преподавателя создается и управляется преподавателем иностранного языка и может содержать информацию личного характера, а также данные о курсе или предмете:

- программу курса (на неделю, месяц, год);
- домашнее задание;
- информацию о пройденном на конкретном занятии материале;
- рекомендуемые источники на иностранном языке для дополнительного изучения (чтения и аудирования);
- ссылки на информационно-справочные интернет-ресурсы;
- ссылки на учебные интернет-ресурсы по изучаемым темам;
- ссылки на сетевые тесты по осваиваемым темам для внеаудиторной самостоятельной работы (например, после изучения конкретного грамматического времени учащиеся могут проверить себя, выполнив тест онлайн).

Личные блоги на изучаемом иностранном языке студенты могут использовать для представления личной информации, ссылок на любимые сайты, фотографий и видеороликов, а также для широкого спектра письменных заданий:

- выражение своих впечатлений о прочитанном (на изучаемом языке);
- обсуждение интересных статей или записей, найденных в сети;
- разделение личных впечатлений с остальными студентами.

Умения, развиваемые при помощи блогов и помогающие в изучении иностранных языков:

- собирать, обобщать, классифицировать и интерпретировать информацию, используя разнообразные источники, включая Интернет;
- готовить материал (и выступления) по тематике урока, используя интернет-ресурсы, интернет-СМИ, мультимедийный материал;

- выбирать социокультурно приемлемый стиль общения;
- участвовать в дискуссии на изучаемом языке при обсуждении культуроведческих аспектов жизни народов этих стран.

Обсуждение книги/рассказа/фильма в блоге перед написанием сочинения, перед подготовкой диалогического или монологического высказывания поможет учащимся, во-первых, выразить собственную точку зрения, во-вторых, услышать мнения других и научиться воспринимать плюрализм мнений и культурное разнообразие, в-третьих, развить умения критического мышления.

Блоги для внеаудиторной самостоятельной работы. Большинство студентов просто расцветают, когда речь заходит о самостоятельном обучении через электронные СМИ, и именно здесь вступает в игру данная категория блогов. Учащиеся, преуспевающие на аудиторных занятиях, могут найти уроки, связанные с новым материалом. Учащиеся, испытывающие трудности, могут просмотреть материал, который остальные уже прошли. И любой может пройти практические тесты, чтобы увидеть, насколько хорошо они понимают данную тему. Независимо от того, используют ли они их на компьютере, дома в качестве задания, обращение учащихся к блогам такого типа может помочь им преуспеть в изучении языка.

Применение блогов в обучении иностранному языку может способствовать:

- мотивации использования иностранного языка для общения во внеаудиторное время;
- развитию умений чтения и письма (в том числе обозначенных в современном образовательном стандарте);
- развитию умений использования иностранного языка и Интернета для удовлетворения познавательных интересов учащихся;
- развитию умений использования иностранного языка как средства образования и самообразования;
- выражению собственного мнения и его аргументации при обсуждении социальных вопросов, что далеко не всегда реализуемо при обсуждении в аудитории.

Ведение блога позволяет каждому студенту принять участие в дискуссии, что открывает новые перспективы для обучения. В ближайшем будущем они займут достойное место в обучении иностранному языку наряду с другими современными интернет-технологиями.

Т. Н. Барановская

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ

В процессе обучения студентов возникает ряд факторов, негативно влияющих на образовательный процесс: отрицательные эмоции, напряженные отношения с преподавателями и однокурсниками, а также трудности,

обусловленные необходимостью адаптации к новым условиям. Ученые установили зависимость показателей академической успеваемости, адаптивных способностей студентов от уровня развития *эмоционального интеллекта*, под которым понимают способность человека воспринимать, оценивать и понимать свои и чужие эмоции и умение управлять ими. Эмоциональная компетентность связана и основана на эмоциональном интеллекте. Введению термина *эмоциональный интеллект* в научную парадигму предшествовало постепенное изменение точки зрения на соотношение эмоциональных и познавательных процессов. Непосредственно он был введен в 1990 г. П. Сэловеем и Дж. Мэйером и определялся как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий».

Проблемами эмоционального интеллекта занимаются такие российские ученые, как И. Н. Андреева (2009), Е. С. Иванова (2013), И. Н. Манойлова (2008), М. И. Шнайдер (2016). И. Н. Андреева считает, что эмоциональный интеллект определяется как способность понимать личностные отношения, представленные в эмоциях. Е. С. Иванова в структуре эмоционального интеллекта выделяет эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие.

Зарубежные и отечественные исследователи делают однозначный вывод о наличии взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и академической успеваемостью обучающегося, а также его способностью адаптироваться к новым условиям. Эмоциональный интеллект характеризуется как интегральный динамичный феномен, обеспечивающий оптимистичную осведомленность, понимание и контроль собственных эмоций и эмоций других людей, влияющий на успех социокультурного взаимодействия.

Учеными был разработан ряд методик измерения уровня эмоционального интеллекта: методика ЕСІ Гоулмана, методика EQ-i Бар-Она, модель ЭМИн Д. В. Люсина и др. Для диагностики эмоционального интеллекта студентов языкового вуза нами была выбрана методика Н. Холла, зарекомендовавшая себя как хорошо валидизированная и адаптированная для русскоязычной выборки.

Нами был опрошен 61 студент 1–5 курсов факультетов английского, немецкого и романских языков МГЛУ с целью проведения сравнительного анализа уровня развития эмоционального интеллекта на разных этапах обучения в вузе. Испытуемым было предложено анонимно ответить на вопросы теста. Были получены следующие результаты: 1) 55 % студентов показали низкий уровень развития эмоционального интеллекта; 2) 45 % – средний уровень развития эмоционального интеллекта. Сравнение результатов анализа данного теста, полученных у студентов разных лет обучения, не выявил тенденций роста или снижения уровня развития эмоционального интеллекта в процессе обучения, что может говорить о недостаточности внимания к вопросу развития эмоциональной компетентности в университете.

Подобные исследования проводились среди студентов и магистрантов в России и других странах. В результате удалось выявить связь уровня развития эмоционального интеллекта и личностного адаптационного потенциала студентов.

Эмоциональный интеллект как основа эмоциональной компетентности обучающихся непосредственно связан с академическим и социальным развитием студентов. При наличии эмоциональных компетенций студентам проще учиться и эффективно выстраивать межличностные отношения. Кроме того, обучающиеся с более высоким коэффициентом эмоционального развития добиваются лучших академических результатов, они часто демонстрируют более высокий уровень самосознания и способность генерировать инновационные идеи. Вот почему формирование эмоционального интеллекта можно небезосновательно считать одним из ключевых факторов, способствующих успешному обучению человека в частности и полноценному развитию общества в целом.

Следовательно, необходимо уделять должное внимание развитию уровня эмоционального интеллекта студентов с целью адаптации и успешной реализации когнитивных задач.

А. В. Боброва

НЕКОТОРЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ФОНЕТИКА ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ШВЕДСКИЙ)»

Самостоятельная работа студентов по дисциплине «Практическая фонетика второго иностранного языка (шведский)» предполагает автономную работу студентов по совершенствованию навыков произношения отдельных гласных и согласных звуков, сочетаний букв, редуцированных форм, а также тренировку таких аспектов просодии, как словесное ударение и интонация. Для достижения этих целей представляется целесообразным использование электронных ресурсов, предоставляемых глобальной сетью Интернет.

Одним из таких ресурсов является uttal.se, разработанный преподавателем шведского языка для иммигрантов Андерсом Сандбергом в рамках образовательной программы для взрослых *Vuxnas lärande*, осуществляемой в нескольких университетах Швеции. Он предназначен для использования в качестве учебного материала для самостоятельной работы студентов на начальном этапе обучения, дополняющего материал аудиторных занятий и имеющего целью повторение и тренировку произношения. Видеолекции, демонстрирующие произношение, которые и составляют содержание этого сайта, сопровождаются инструкциями и советами, используемыми в преподавании шведской фонетики самим разработчиком этого ресурса. По словам А. Сандберга, созданные им лекции показали себя содержательными и нравятся обучающимся.

Видеолекции ресурса uttal.se демонстрируют произношение отдельных гласных и согласных звуков, их сочетаний, некоторых буквосочетаний, двух типов словесного ударения и интонации различных типов высказываний. Есть также глоссарий со словами, часто встречающимися в материале. Начи-

нающие изучать шведский язык могут ознакомиться с глоссарием, прежде чем приступить к работе с сайтом. Учебный материал ресурса предназначен не только для иммигрантов, приехавших в Швецию, но и для всех, начинающих изучать шведский язык. Видеолекции ясны и понятны, их можно слушать, смотреть и понимать, даже не зная шведский язык.

Доступ к видеоматериалам ресурса осуществляется через видеохостинговый сайт youtube. Каждый фильм сопровождается текстом, чтобы можно было читать то, что произносится в фильме.

Наиболее простым и эффективным алгоритмом самостоятельной работы студентов с ресурсом uttal.se мне представляется следующий:

1) по полученной ссылке студент просматривает видеолекцию первый раз и переводит незнакомые слова с помощью приложенного глоссария;

2) студент просматривает видеолекцию второй раз, делает паузы и повторяет за диктором слова, словосочетания и фразы;

3) студент делает запись собственного произношения слов, словосочетаний и фраз из просмотренной видеолекции и сравнивает запись с оригиналом, тем самым проверяя правильность своего произношения.

Таким образом, данный интернет-ресурс имеет несколько неоспоримых преимуществ. Он позволяет студентам работать в своем индивидуальном режиме, исправлять свои произносительные ошибки, делать запись несколько раз. Студенты осуществляют самоконтроль своей работы и могут самостоятельно анализировать ее результат. Это способствует совершенствованию навыков автономной работы и повышает ответственность за свою учебную деятельность.

Е. И. Будникова

О ПРИНЦИПАХ ОЦЕНИВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Как известно, в условиях постоянного увеличения объема самостоятельной работы студентов (выделения большего количества часов на самостоятельную работу в счет аудиторной) вопрос о том, какой вид работ выделять для самостоятельного прохождения студентами и как его оценивать, не тратя на это аудиторное время, встает весьма остро. Для решения данной проблемы в практике преподавания применяются несколько путей.

Во-первых, при одинаковом виде заданий на самостоятельную работу (например, серия видеоэпизодов, текстов и заданий к ним) возможен дифференцированный подход к ее оценке. Выборочные задания оцениваются баллами от 1 до 10, в то время как большинство оцениваются “+/-”. Другими словами, одни задания оцениваются по количественному принципу (важно само наличие выполненного задания), а другие – по количественному и качественному. При этом студенты не знают, как именно будет оценена та или иная самостоятельная работа. Соответственно, при некоторой экономии времени на проверку данный подход характеризуется долей субъективности.

Во-вторых, перспективным для использования в проверке самостоятельно выполненных заданий является использование автоматизированных систем, т.е. интерактивных тестов. Результаты обрабатываются программой и присылаются на почту преподавателя (например, в оболочке Ispring). При этом при очевидной экономии времени на проверку работ тип заданий, для которых он применим, ограничен тестами с предложенными вариантами выбора. Творческие виды деятельности (сочинения, проекты и пр.) могут быть оценены только преподавателем. В некоторой степени компромиссом является использование такого вида внеаудиторной работы, как интернет-форум (например, на базе платформы Moodle), где студентам требуется высказать (опубликовать в общем форуме) свою точку зрения по поводу прочитанного текста (а также прослушанного текста, видео, пройденной темы и пр.) и прокомментировать хотя бы одно чужое высказывание. Оценка самостоятельной работы проходит автоматически, на основе количественных параметров, т.е. программа регистрирует количество высказываний каждого участника форума. Правильность же высказываний остается за рамками проверки при таком подходе, что, несомненно, является его слабой стороной.

Третьим и, как представляется, наиболее эффективным способом организации самостоятельной работы студентов в условиях экономии времени на ее проверку и возможности использования творческих видов работы является выделение отдельных блоков или тем для самостоятельного прохождения с последующим выполнением тестовых интерактивных заданий и вынесением темы в качестве экзаменационной. Тем самым аудиторное время на проверку этого вида работы не выделяется вообще, а усвоение материала проверяется не только на основе количественных параметров (выполнил – не выполнил), а на основе комплексной оценки в баллах от 1 до 10 на экзамене. Материал, выносимый на самостоятельное прохождение, должен быть структурирован так же, как и материал, пройденный до этого в аудитории, а дополнительные методические рекомендации должны помочь студентам правильно организовать самостоятельное обучение. После теоретической части (или ввода новых лексико-грамматических единиц) должны следовать тренировочные задания с ключами для самоконтроля, а затем тестовые интерактивные задания. Для развития творческих видов внеаудиторной деятельности студентам предлагается составить сочинение на пройденную тему, которое затем становится базой для ответа на экзамене.

Д. А. Голубович

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Необходимость постоянного обновления приобретенных знаний и умений чрезвычайно актуальна в условиях современного динамично развивающегося общества. Эффективная активизация преподавателем самостоятельной работы студентов является одним из важнейших компонентов качествен-

ного учебного процесса в высшей школе и представляет собой совместную деятельность преподавателей и студентов с целью совершенствования содержания, форм, методов, приемов познавательной деятельности для формирования положительной учебной мотивации, повышения профессиональной компетентности будущих специалистов на основе развития таких качеств студентов, как активность, творчество и самостоятельность.

Существует многообразие форм, приемов и методов, способствующих активизации самостоятельной работы студентов. В начале изучения дисциплины преподавателю необходимо нацелить студентов на самостоятельную познавательную деятельность, разъяснить место и роль изучаемой дисциплины в структуре образовательной программы и обратить внимание учащихся на возможные трудности при осмыслении новых категорий и понятий дисциплины. При выборе формы самостоятельной работы преподаватель должен учитывать уровень подготовки студентов.

Для активизации самостоятельной работы студентов возможно использовать такие интерактивные и творческие формы и методы, как критический разбор статей и моделирование ситуаций, анализ проблемных ситуаций, дискуссии, подготовка презентаций и проектов, научно-исследовательская и даже методическая работа на кафедре. Подобные формы и методы позволяют студентам проявить самостоятельность в отборе и подготовке материала и улучшить свой рейтинг.

Осуществление контроля самостоятельной работы происходит на практических занятиях посредством устного опроса, проверки письменных ответов на задания, тестирования, представления проектов, презентаций.

Также для активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов необходимо обеспечить учебный процесс техническими средствами, т.к. использование новых информационных технологий способствует формированию знаний, умений, навыков и удовлетворяет познавательные потребности студента.

Таким образом, все формы, методы и приемы активизации самостоятельной работы должны побуждать студента к учебно-познавательной деятельности и развивать интерес к ней. Роль преподавателя заключается в правильной организации и создании условий для самостоятельной работы и развитии у студента умения самостоятельного поиска решения.

С. Л. Гриц

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Самообразование и саморазвитие становятся приоритетными направлениями в обучении и развитии студентов. В связи с этим резко возрастает значение самостоятельной работы студентов, являющейся важным звеном в решении ключевой проблемы высшей школы – обеспечения качества образования.

Проблема самостоятельной работы всегда привлекала внимание педагогов и методистов. Многочисленные исследования направлены на определение понятия *самостоятельная работа*, ее роли в повышении эффективности обучения, в развитии и формировании интеллекта обучающегося. Изучается бюджет времени студентов, способы рациональной организации и культуры умственного труда, обобщается педагогический опыт практической работы в вузе. В то же время самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, система отслеживания результатов являются одной из наименее исследованных проблем педагогической теории, особенно применительно к современной образовательной ситуации.

Раскрывая смысл самостоятельной работы, одни авторы относят ее к методам обучения (Ю. К. Бабанский, Л. В. Жарова, А. В. Усова и др.); другие рассматривают ее как вид учебной деятельности (И. А. Зимняя, О. А. Нильсон); третьи – как форму организации учебных занятий (Б. П. Есипов, И. И. Ильясов, Н. Ф. Талызина и др.); четвертые – средство обучения (А. Н. Леонтьев); пятые – основа самообразования (А. Я. Айзенберг, Г. Н. Сериков) и т.д.

Различные трактовки этого понятия зависят, прежде всего, от того, какое содержание вкладывается в слово *самостоятельная*.

Известный дидакт Б. П. Есипов утверждает, что самостоятельная работа учащихся, выполняемая в процессе обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленные цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических действий. Автор также отмечает, что при правильной постановке процесса обучения во всех его звеньях требуется активность обучающихся.

Самостоятельная работа студентов – это многомерное явление, которое можно описать также с позиций нескольких функций: образовательной, развивающей, воспитательной. Образовательная функция способствует систематизации и закреплению знаний. Развивающая функция служит цели развития внимания, памяти, мышления, речи. Воспитательная функция формирует устойчивые мотивы к учебной деятельности, развивает волевой компонент, способствует развитию самоорганизации, самоконтроля и целого ряда нравственных качеств. Исследователи единодушны в том, что итогом выполнения различного рода самостоятельных работ является самостоятельность.

Особая роль в вопросе изучения самостоятельности учащихся принадлежит К. Д. Ушинскому. Он уделял самое пристальное внимание вопросам самостоятельности своих учеников как качеств личности в их учебно-познавательной деятельности, понимая под самостоятельностью прежде всего самостоятельное мышление, формирующееся в процессе самостоятельной деятельности. Обращаясь к учителю, он подчеркивал, что следует постоянно помнить о том, что ученику нужно передать не только те или иные знания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые.

В системе развивающего обучения А. В. Петров рассматривает самостоятельность как способность личности сознательно без какой-либо помощи ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность и осуществлять ее.

Некоторые исследователи (Н. Д. Левитов, И. Я. Лернер, Л. М. Пименова и др.) рассматривают активность и самостоятельность обучающихся в динамике – от подражательной деятельности к творческой, стремясь на этой основе показать внутреннюю сторону самостоятельных работ.

По мнению П. П. Пидкасистого, основным признаком самостоятельной работы является наличие в каждом виде самостоятельного учебного труда студентов так называемой «генетической клеточки», т.е. конкретной познавательной задачи, предусматривающей последовательное увеличение количества знаний и их качественное усложнение, овладение рациональными методиками и приемами умственного труда, умением систематически, ритмично работать, соблюдать режим занятий, открывать для себя новые способы учебной деятельности.

Для самого студента самостоятельная учебная работа должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность.

С позиции деятельностного подхода выделены ключевые компоненты самостоятельной работы: мотивация, постановка целей или целеполагание, выбор способов выполнения, контроль, критерии оценки и отчетности.

От мотивации и целеполагания зависит выбор способов выполнения самостоятельной работы студентов. Мотивационный компонент таит в себе богатые возможности. Мотивы связаны с целеполаганием. Мы согласны с мнением М. В. Матюхиной, что мотивация – продукт учебной деятельности и в свою очередь инициирует ее продолжение или новую деятельность. Как утверждает автор, деятельность – процесс, имеющий начало, этапы, конец и детерминирующийся целью. Цель – заранее мыслимый результат деятельности, образ, модель будущего продукта, представление о конечном результате деятельности. Таким образом, вопросы целеполагания приобретают первостепенное значение в самостоятельной учебной деятельности.

Такой подход к рассмотрению сущности самостоятельной работы позволяет рассматривать ее с позиции самостоятельной деятельности обучающегося, которая включает в себя вновь формирующиеся операции или осуществление сформированных ранее операций применительно к новому материалу, т.е. перенос операций. Самостоятельная работа, рассматриваемая как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное и общественное значение. В деятельностном определении самостоятельная работа – это организуемая самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя.

А. О. Гурская, Д. С. Воропай

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ
ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(английский)**

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебного процесса. Она не только способствует развитию самоуправления, самоконтроля и самопроверки, но и призвана развивать индивидуальные качества учащихся, а также в значительной степени содействует формированию и развитию коммуникативной компетенции и расширяет общий и филологический кругозор студентов. Для достижения максимальной эффективности внеаудиторной работы по практической фонетике второго иностранного языка необходимо учитывать основные методические принципы организации данного вида деятельности. По нашему мнению, наиболее значимыми из них для рассматриваемой дисциплины являются принципы индивидуализации и дифференциации, связи с жизнью, учета психовозрастных особенностей учащихся, коммуникативной активности, учета уровня языковой подготовленности студентов и межпредметных связей.

Индивидуализированная самостоятельная работа должна учитывать время и учебные возможности обучающихся, а также достигнутый ими уровень развития навыков и умений. Непосильные задания снижают интерес и подрывают веру в собственные силы, в то время как слишком низкий уровень требований сводит на «нет» усилия учащихся. Обеспечивать дифференцированный подход к каждому студенту в рамках занятий по практической фонетике возможно двумя способами. С одной стороны, при одинаковом для всех уровне управления можно «дозировать» сложность и трудоемкость индивидуальных заданий. Так, для способных учащихся целесообразно подготавливать задания повышенной трудности, увеличивать их объем. Для менее способных – уменьшать объем заданий и снижать их сложность. Разумеется, что при этом они должны усвоить программу-минимум. С другой стороны, при одинаковом стандартном задании можно дифференцировать дозу оказываемой при выполнении задания помощи, т.е. варьировать уровень управления. Для способных студентов необходимо выбирать более низкий уровень управления, а для менее способных наряду с дополнительной мотивацией меру управления повысить, чтобы затраты времени на выполнение заданий этими студентами соответствовали запланированным.

Принцип связи с жизнью позволяет обеспечивать тесное взаимодействие внеаудиторной деятельности по иностранному языку с условиями жизни и деятельности обучающихся. Условиями реализации этого принципа является систематическая работа с дополнительными аутентичными аудио- и видеоматериалами, находящимися в открытом доступе на BBC.com, Britishcouncil.org, yek.me.uk/limericksefl, listenaminute.com, poemhunter.com.

Принцип учета психовозрастных особенностей тесно связан с принципом коммуникативной активности, которые подразумевают организацию и осуществление самостоятельной работы студентов в соответствии с особенностями, присущими периоду юности. Известно, что данный период отличается развитием целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативы, умения владеть собой. В связи с этим задания для внеаудиторной работы по фонетике не должны иметь строгих рамок, а давать учащимся возможность выбора. Преподавателю необходимо широко использовать наглядность, обеспечивать отбор языкового и речевого материала, который представляет личностную значимость для студентов и дает возможность интеллектуального и эмоционального самоутверждения. Например, отработка фонетических навыков может производиться на стихотворениях, лимериках, скороговорках, которые отличались бы по содержанию, но были одинаковыми по сложности и соответствовали этапу обучения. Такой подход полезен в развитии заинтересованности и вовлекает учащихся в процесс обучения.

Основным условием соблюдения принципа учета уровня языковой подготовленности студентов будет способность преподавателя чувствовать допустимый уровень языковой трудности, превышение которого превратит внеаудиторную деятельность в занятие. В процессе обучения второму иностранному языку участвуют группы учащихся с разными уровнями подготовки: от начинающих изучать английский язык к продолжающим изучение языка, но обладающим слабой языковой компетенцией, до продолжающих с продвинутым знанием языка. Так, если группа состоит из студентов, только начавших изучение английского языка, их необходимо обеспечивать большим объемом наглядности и упражнениями, снимающими межъязыковую интерференцию. Для продолжающих целесообразно строить работу на основе привлечения речевых упражнений, которые позволяли бы совершенствовать уже имеющиеся фонетические навыки.

Внеаудиторная деятельность по иностранному языку должна проводиться не изолированно, а в тесной взаимосвязи с другими предметами. Преподавателю фонетики стоит использовать материалы по географии (видео- и аудиоподкасты о региональных отличиях языка), истории (презентации по истории происхождения слов и влиянии того или иного периода развития языка на произношение), литературе (аутентичные стихотворения, сонеты, небольшие рассказы классиков английской/американской литературы), грамматике (упражнения на отработку произношения слов во множественном числе, глаголов в третьем лице единственного числа настоящего времени и правильных глаголов в прошедшем времени).

Таким образом, перед нами стоит задача повысить эффективность самостоятельной работы, создать благоприятные условия для включения в нее слабоуспевающих студентов и развивать способности самых одаренных из них с учетом различных принципов обучения.

И. Н. Жарикова

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Увеличение в учебных планах доли внеаудиторной работы актуализирует задачу разработки способов организации самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода и принципов практикоориентированности.

Чаще всего под самостоятельной работой понимается форма организации учебного процесса в вузе, которая выполняется без непосредственного участия, но под общим руководством педагога. В качестве главного признака самостоятельной деятельности определяется не то, что обучающийся работает без помощи преподавателя, а то, что каждое действие, выполняемое обучающимся, им осознается, подчинено цели, которую он сам поставил.

Основные цели самостоятельной работы – развитие навыков исследовательской и профессиональной деятельности, познавательных способностей и активности, формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самоорганизации, переход от простых видов работы к более трудным, имеющим исследовательский характер, личностное профессиональное становление студентов в ходе освоения позиции субъекта в процессе самостоятельной работы.

Управление самостоятельной работой студентов требует от преподавателя выбора форм и методов ее организации, разработки методических рекомендаций, продумывания системы сопровождения и контроля, выработки критериев и разработки средств оценивания результатов. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы заключается прежде всего в создании преподавателем дидактических и психологических условий для возникновения и развития у студентов потребности в самообразовании, стремления к активности и самостоятельности при решении учебных (профессиональных) задач.

Одним из наиболее эффективных способов «погружения» студентов в профессиональную деятельность в рамках самостоятельной работы является *кейс-метод* – обучение с помощью анализа конкретных ситуаций. Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какого-либо случая, содержащего противоречие, проблему и требующего анализа и поиска разных вариантов решения.

В основе данного метода – автономная иноязычная деятельность студентов в специально воссозданной профессиональной среде, которая дает возможность объединить теоретическую подготовку и практические навыки и умения, необходимые для творческой деятельности в профессиональной среде. Метод решения задач определенных ситуаций, или метод *case-study*, – это активный проблемно-ситуативный анализ, основанный на решении конкретных задач-ситуаций (решение кейсов).

Данный метод решения ситуационных задач можно использовать при работе с текстом, содержащим профессиональную лексику, которая помогает формированию коммуникативных и мыслительных умений решать социально

значимую проблему при помощи иностранного языка. Кроме того, данный метод способствует развитию логики и конструктивного мышления у студентов, а также способности к критическому сравнительно-сопоставительному анализу фактов и событий в социально-культурном контексте.

Цель метода case-study – анализ ситуации, взятой из реальной жизни, при участии всей группы, и предложение практического решения в результате совместного обсуждения. Результатом данной деятельности является оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Отличительной особенностью метода кейсов является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Он позволяет развить у студентов умения ориентироваться в разнообразии производственных проблем и обстоятельств, а также искать продуктивные методы решения сложных проблем. Большинство кейсов состоит из описания ситуации, анализа и предполагаемых решений.

Кейс – пример, взятый из реальной деятельности бизнес-компаний и других организаций, представляет собой не просто реальное описание событий, а целый комплекс информации, который позволяет точно понять ситуацию. Подходящий кейс должен отвечать следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели;
- иметь соответствующий уровень трудности для студентов;
- оптимально полно иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни компаний;
- быть современным для рассмотрения;
- давать примеры типичных ситуаций;
- развивать мышление;
- предоставлять идеи для спонтанной дискуссии;
- иметь несколько решений.

Метод case-study относится к одному из «продуктивных» активных методов обучения иностранному языку и имеет следующие преимущества: использование принципов проблемного обучения и получения навыков решения реальных проблем, существование возможности работы группы на едином проблемном поле, получение навыков работы в команде, умение проводить простейшие обобщения, презентации, а также умение сформулировать вопрос и аргументировать ответ.

Используя метод case-study как технологию в преподавании иностранного языка, можно выделить следующие этапы работы над кейсом:

- ознакомление с определенной ситуацией;
- сбор необходимой информации;
- обсуждение возможностей нескольких решений;
- разрешение проблемы, принятие решения в группах;
- диспут (отдельные группы защищают свои решения);
- сопоставление итогов (сравнение решений, принятых в группах, с решением, принятым в действительности).

Таким образом, метод case-study предоставляет студентам, изучающим иностранный язык, отличную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе своих теоретических знаний и позволяет им быстрее

привыкать к реальным и потенциально возможным ситуациям. Для студентов он позволяет проявить инициативу, ощутить самостоятельность в освоении теоретических основ и овладении практическими навыками. Обсуждение различных ситуаций влияет на профессиональную компетенцию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивное отношение к учебе. Метод case-study позволяет приблизить процесс обучения к существующим реалиям и помогает студентам приобрести необходимые практические навыки в разрешении проблемных ситуаций, связанных с их профессиональной деятельностью.

И. А. Жукова

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ GUIDED DISCOVERY
НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ
ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(английский)

Обучение второму иностранному языку в современных условиях высшего образования требует не только специальной подготовки преподавателей, которые могут нестандартно и доступно изложить новый материал, но и специфических форм, методов и средств обучения, позволяющих максимально реализовать профессиональное мастерство, удовлетворить интеллектуальные запросы современного студента, а также сформировать у него коммуникативную компетенцию. Преподавание в языковом вузе нацелено на повышение эффективности обучения иностранным языкам и формирование коммуникативной компетенции, представляющей собой стратегическую интегративную компетенцию, компонентный состав которой образуют языковая, речевая, социокультурная, учебно-познавательная, компенсаторная компетенции.

Одним из подходов формирования коммуникативной компетенции на практических занятиях по второму иностранному языку является технология Guided Discovery, известная как индуктивный подход, метод направленного открытия, метод управляемых открытий или направляющий метод. Данная технология позволяет сделать процесс изучения любой темы или явления познавательным, развивающим и интерактивным, помогает студенту научиться (в процессе практических занятий) самостоятельно анализировать информацию, делать выводы и корректировать их, обмениваясь результатами с другими, а затем использовать присвоенные знания в практических целях.

Первоначально данная технология использовалась при обучении грамматике английского языка. Индуктивный подход к обучению предполагает, что преподаватель дает студентам примеры новой структуры, а они сами приходят к формулировке правила. В противовес традиционному способу объяснения грамматики, при котором преподаватель в течение определенного времени подробно объясняет то или иное правило, данный подход дает студентам возможность самим прийти к пониманию и формулировке правила, при этом преподаватель определенным образом направляет студентов, предоставляя им необходимые примеры и, если нужно,

подсказки. Большая эффективность метода направленного открытия обусловлена тем, что обучаемые в полной мере могут использовать свои когнитивные навыки, имеют возможность больше опираться на собственные силы в процессе обучения. При технологии Guided Discovery преподаватель подводит к тому, что студенты сами выводят нужное правило, опираясь на предоставленные преподавателем примеры и наводящие вопросы и принимая активное участие в обсуждении. В результате они сами формулируют правило, пытаются через контекст осмыслить новое грамматическое явление, определить его форму и выяснить закономерности его употребления.

Метод управляемых открытий может принимать различные формы: деловые игры, разработка сценария и работа по нему, тематические исследования, командные игры. В каждом из этих случаев студентам необходимо в одиночку, в паре или в группе решить определенную задачу. После этого им рекомендуется оценить процесс – что прошло хорошо, что хуже. Выводы можно использовать для дальнейших упражнений. Преподаватель становится лишь посредником, который направляет студентов, чтобы избежать неправильного понимания правил. Кроме того, обучение по такому методу имеет смысл для студента, так как оно включает его собственные рассуждения и обоснования.

Суть применения технологии Guided Discovery состоит в том, что преподаватель сообщает студентам название изучаемого явления или темы, цель и задачи, необходимый словарный запас, инструкции для работы индивидуально, в паре или в малой группе, алгоритмы или схемы работы над материалом. На завершающем этапе он дает оценку работы студентов. На каждый этап работы отводится определенное количество времени, рассчитанное преподавателем в процессе планирования занятия. После выполнения и проверки всех заданий информация, полученная путем технологии Guided Discovery, становится опорой, к которой студенты обращаются при выполнении проектной работы или презентаций на изучаемом втором иностранном языке.

Таким образом, обучение методом управляемых открытий решает недостатки, которые ассоциируются как с дедуктивным, так и с индуктивным подходом к обучению, так как он, прежде всего, личностно-ориентирован. Это делает обучение запоминающимся, студенты активно участвуют в этом процессе. Наиболее эффективное применение данной методики видится в обучении студентов среднего и старшего этапов обучения английскому языку как второму иностранному.

Е. Н. Капская

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Одной из основных задач межкультурного обучения иностранному языку профессиональной сферы в вузе является развитие межкультурно-

коммуникативной компетенции, что представляет сегодня главную цель лично-ориентированного образования и отражает мировую тенденцию развития иноязычного образования.

Современное общество характеризуется интенсификацией взаимодействия различных культур, широким применением компьютерных технологий, развитием средств телекоммуникации, глобализацией всех сфер общественной жизни и ростом межкультурного и межличностного общения. При этом особо актуальной становится проблема саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования студентов, обладающих не только набором профессиональных компетенций, предметными знаниями по избранной специальности, но и развитыми способностями к самостоятельности и творчеству.

Принимая во внимание тот факт, что самостоятельная внеаудиторная работа студентов составляет значительный отрезок времени, представляется правомерным организовать работу по формированию у студента *самообразовательной компетенции*, которая в целом считается одной из ключевых компетенций, будучи необходимой основой успешного развития личности и профессиональной деятельности человека. Под самообразовательной компетенцией понимается способность поддерживать и повышать свой образовательный уровень, в частности уровень владения иностранным языком, в процессе выполнения самостоятельной внеаудиторной работы. При этом с психологической точки зрения она предполагает наличие устойчивой мотивации.

Целесообразная осознанная познавательная деятельность принуждает студента к активной творческой самостоятельной работе с первых шагов обучения. Без понимания и целенаправленной деятельности в рамках изучаемого курса не будет продвижения вперед. Самостоятельная познавательная деятельность предусматривает наличие знаний и умений по дисциплине, развитие студента и овладение им компетенциями, которые приведут к пониманию целостности изучаемого курса и взаимосвязи этого курса с предстоящей деятельностью. Эффективность обучения обеспечивается за счет разнообразных форм самостоятельной работы, рефлексивного анализа ее результатов, актуализации собственного опыта.

Самообразовательная деятельность становится важнейшим компонентом учебного процесса, направленным на развитие необходимых качеств языковой личности и обеспечение продуктивного характера процесса овладения иностранным языком. Для формирования способности адекватно и самостоятельно пользоваться изучаемым языком в различных ситуациях бытовой и профессиональной сферы необходимо создание соответствующих условий образовательной среды. Так, ориентация на самообразовательную деятельность студентов как необходимую часть процесса изучения иностранного языка предполагает применение в образовательном процессе новых технологий, методов и средств обучения.

Самообразовательная деятельность в области иностранного языка может осуществляться в рамках различных организационных форм: индивидуально, в парах, микрогруппах и группах. Подобное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы обеспечивает планомерную и полную реализацию самообразовательной деятельности студентов.

Основные требования, предъявляемые к самостоятельной внеаудиторной работе:

- ее основная цель – углубить, расширить и совершенствовать знания, умения и навыки, полученные студентами на занятиях;
- увлекательность форм и самого процесса работы;

Подлинно самостоятельная учебная деятельность возникает на основе «информационного вакуума», когда у студентов формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для них, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Это предполагает необходимость работы преподавателя, направленной на создание предпосылок возникновения у студентов такой потребности.

Таким образом, обучая самостоятельности и предоставляя ее, преподаватель помогает студенту стать субъектом самостоятельной учебной деятельности, осознать ее и управлять ей, что является залогом формирования у него самообразовательной компетенции.

В свете современного компетентного подхода к профессиональному образованию необходимо учитывать и то, что и после окончания курса обучения в вузе специалист должен быть готов к последующему самообразованию на протяжении всей жизни. Качество сформированности профессиональной компетенции зависит от уровня развития самообразовательной компетенции, которую можно рассматривать как фактор социальной конкурентоспособности выпускника, позволяющий получить качественное высшее образование, овладеть профессией, достичь необходимой квалификации, а при необходимости в будущем сменить специальность. Следовательно, при развитии межкультурной компетенции в ходе межкультурного обучения необходимо учитывать и самообразовательный компонент.

А. Д. Качан

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭМОДЗИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сегодня эмодзи являются важной частью онлайн-коммуникации между людьми по всему миру, набирая все большую популярность (их используют 92 % пользователей Интернета), растет количество сфер, где можно их встретить. В 2015 г. Оксфордский словарь назвал словом года эмодзи под названием «лицо со слезами радости» (“face with tears of joy”). Билл Най – американский инженер, актер и телеведущий-популяризатор науки, известный по телешоу “Bill Nye the Science Guy”, – рассказывая об эволюции, изменении климата, сновидениях и многих других темах из разных областей науки, иллюстрирует происходящее эмодзи. Летом 2017 г. в прокат вышел фильм “The Emoji Movie”, главные герои которого – смайлики эмодзи, живущие в городе Текстополисе. Многие бренды активно используют эмодзи в своих рекламных кампаниях. Поколение Z (люди, родившиеся после 1995 г.) с недавних пор стали называть еще и поколением эмодзи.

Можно выделить ряд основных способов применения рассматриваемого графического языка в преподавательской деятельности.

Практически везде на первом месте находятся так называемые истории с ребусами (*rebus stories*, еще их называют *emoji summaries*). Это опорные тексты для пересказа, в которых некоторые слова или части слов заменены на эмодзи. Используя этот прием, студенты могут либо сочинять свои собственные истории, либо пересказывать прочитанное на уроке, либо передавать содержание текстов. Подчеркивается, что использование эмодзи в данном случае помогает убрать тот барьер, который возникает из-за боязни ошибочного написания иностранного слова.

Эмодзи могут также помочь и в обучении вокабуляру – новые слова, которые студентам предстоит выучить, подкрепляются в их сознании символами эмодзи, благодаря чему помимо зрительной памяти задействуется также и ассоциативная. Возможности применения эмодзи в этой области очень широки: с их помощью можно вводить сложные слова (*compound words*), обе части которых иллюстрируются эмодзи. Некоторые преподаватели предлагают использовать эмодзи в начале урока в качестве так называемого “*lesson starters*”: новая тема урока зашифрована символами, и ученикам предлагается отгадать ее. Использовать эмодзи можно и как визуальное напоминание о пройденном материале.

Применять эмодзи можно на разных этапах изучения языка. На начальном этапе задания, предполагающие использование эмодзи, бесконечно разнообразны. На продвинутом же этапе также существует ряд коммуникативных заданий.

Обучая студентов пятого курса факультетов романских языков и немецкого языка практике устной и письменной речи второго иностранного языка (английский), я применила данную методику следующим образом. В начале практически каждого занятия один студент из группы готовил новость по изучаемой теме. Однажды студентам было предложено догадаться о новости, зашифрованной символами эмодзи. Поскольку сразу это сделать было порой совсем нелегко, студенты могли просто выдумать историю, соответствующую набору символов. На следующее занятие студентом было предложено самостоятельно зашифровать новость. На паре создавался общий чат, куда поочередно студенты сбрасывали набор значков, а все остальные отгадывали новость. Плюсами данной методики в этом конкретном виде является то, что в процессе работы осуществляются основные принципы методики преподавания: коммуникативности, новизны, связи с реальностью. Отрицательным же для преподавателя моментом становится то, что повторно одни и те же новостные эмодзи-истории использовать невозможно.

Обучая студентов третьего курса факультета романских языков практике устной и письменной речи второго иностранного языка (английский), в ходе занятий я применяла эмодзи в следующем виде. При введении темы «Книги и фильмы» студентам было предложено по набору эмодзи отгадать название книги или фильма, после чего студент, отгадавший загадку, мог дать пару комментариев, поделиться впечатлениями или вкратце описать книгу или фильм. В качестве домашнего задания студентам также было предложено составить свои эмодзи-сетты.

Эмодзи выполняют функцию компенсации эмоций, которые возможны лишь при контактном общении. Аналогичное воздействие они оказывают и на процесс обучения – студенты любят их, благодаря им сам познавательный процесс становится более интересным и ярким, а овладение трудными аспектами проходит более гладко. Более того, потенциал применения этого графического языка в образовательном процессе ограничен лишь воображением преподавателя.

Ю. А. Король

**АНАЛИЗ МОДЕЛИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ
И ЕЕ ПРИМЕНИМОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА
ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (АНГЛИЙСКИЙ)»**

Сфера образования сегодня, отвечая потребностям общества, активно внедряет информационно-коммуникационные технологии. Как следствие, все чаще говорят о смешанном обучении, т.е. сочетании очной формы обучения и электронного обучения с помощью компьютерных средств. Одной из наиболее популярных форм смешанного обучения является модель перевернутого обучения (“flipped classroom”), позволяющая в буквальном смысле перевернуть традиционное занятие, меняя местами привычные виды учебно-познавательной деятельности. Согласно этой модели, преподаватель предоставляет обучающимся заранее подготовленный учебный материал в формате аудио- или видеолекций для самостоятельного ознакомления дома, а на очном занятии проходит практическое закрепление нового материала. Просмотр лекции может дополняться чтением учебных текстов, изучением схем, выполнением тестов на начальное усвоение темы. Первые 10–15 минут аудиторного времени посвящаются разбору сложной теоретической части и вопросов, возникших у учащихся в процессе выполнения «домашней работы». Далее студенты в группах под наблюдением преподавателя решают практические задачи, применяя полученные дома знания. В конце они обмениваются результатами своей работы и получают обратную связь от педагога. Ценность перевернутых занятий заключается в возможности использовать аудиторное время для создания активной учебной среды, где студенты могут взаимодействовать друг с другом в процессе решения практических задач. Таким образом, «переворачиваются» роли и преподавателя, и студента. Как известно, в рамках традиционного подхода педагог передает обучающимся информацию в готовом виде. При перевернутой парадигме преподаватель лишь координирует обучение и создает условия для учебно-познавательной деятельности учащихся, поощряя студентов на самостоятельные исследования и совместную работу. В результате студент из потребителя знаний становится активным участником учебного процесса.

Родоначалниками модели перевернутого обучения считаются два учителя химии – Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) и Аарон Сэмс (Aaron

Sams), которые в 2007 г. сначала придумали, как обеспечить своими лекциями спортсменов, часто пропускающих занятия, а затем развили эту идею в новое образовательное направление. Огромный вклад в развитие концепции внес Салман Хан, основатель Khan Academy (www.khanacademy.org), создавая мини-видеолекции по естественным наукам и размещая их на сайте академии или в Youtube. На просторах Рунета популярностью пользуются блоги и вебинары педагогов из Таллина Юри и Марины Курвитс.

Примерный алгоритм работы в рамках модели перевернутого обучения выглядит следующим образом.

1. Собрать информацию по теме и подготовить учебный материал (аудио, видео, презентацию с записанными комментариями, видеорепортаж, телешоу, документальный фильм, интервью и т.д.). Обязательно в самом начале четко определить цели и задачи, прикрепить задание на понимание, например, предложить обучающимся сделать план-конспект лекции, сравнительную таблицу, логико-смысловую модель, схему, инфографику, записать вопросы по лекции, перевести незнакомые слова.

2. В аудитории отвести 10–15 минут на обсуждение проблемных вопросов, обмен полученными знаниями.

3. Организовать работу по решению практических задач (преимущественно в мини-группах), контролировать ход их выполнения, оказывать поддержку слабым студентам. Дополнять, уточнять, комментировать

4. Оценить представленные учащимися результаты исследования, дать рекомендации.

Как и все технологии обучения, данная модель имеет свои преимущества и недостатки. К неоспоримым преимуществам относятся:

- 1) возможность работать в удобном для себя темпе и, как следствие, повышение мотивации;

- 2) увеличение доли самостоятельной работы студентов за счет разгрузки аудиторного времени;

- 3) использование высвобожденного времени на занятии для решения проблем, сотрудничества, применения знаний и умений в новых ситуациях;

- 4) возможность реализации дифференциации и даже индивидуализации на занятии благодаря работе студентов в парах и малых группах;

- 5) возможность для пропустивших студентов самостоятельно проработать учебный материал.

К недостаткам можно отнести:

- 1) отсутствие личного контакта с преподавателем при просмотре или прослушивании лекции, невозможность задать интересующие вопросы сразу;

- 2) большие временные затраты со стороны преподавателя по подготовке лекций и заданий к ним;

- 3) возможные технические сложности при отсутствии выхода в Интернет;

- 4) высокая степень неконтролируемости самостоятельной работы студентов.

Думается, что модель перевернутого обучения может быть применима для занятий по «Практической грамматике второго иностранного языка (английский)», где основной акцент должен быть на практической отработке

изучаемых грамматических структур. Возможно применять только некоторые элементы из перевернутой модели обучения или использовать несколько перевернутых занятий в течение всего курса обучения, в частности, по вводу нового материала. В условиях роста удельного веса внеаудиторной работы такое «перевернутое» распределение учебных форм выглядит обоснованным, однако требует предварительной подготовки как педагога, так и учащихся.

М. И. Олейник

О СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) предназначены для реализации требований образовательных программ и образовательных стандартов высшего образования. Не являясь обязательным элементом образовательной программы, ЭУМК представляют собой интерактивный инструмент, направленный на создание условий повышения качества и эффективности подготовки при освоении учебной дисциплины. Основными элементами структуры ЭУМК по учебным дисциплинам высшего образования являются: учебно-программная документация образовательных программ, учебно-методическая документация, информационно-аналитические материалы.

Применительно к программам освоения иностранного языка учебно-программная документация включает учебные планы и учебные программы по конкретным учебным дисциплинам.

Учебно-методическая документация может включать описание используемых методик преподавания учебной дисциплины и методические рекомендации.

Информационно-аналитические материалы представляют собой наиболее обширную часть ЭУМК, поскольку именно они включают всю необходимую информацию содержательного плана, которая может быть оформлена в виде ссылок на полнотекстовые документы типа справочников, сборников упражнений, терминологических переводных и толковых словарей. В этом разделе приводятся также ссылки на интернет-адреса образовательных онлайн-ресурсов, базы данных, электронные словари, онлайн-тренажеры и сетевые ресурсы.

Основными разделами ЭУМК в зависимости от целевых установок и этапов освоения языкового материала являются: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Материалы для теоретического изучения по языковым дисциплинам практической направленности включают сводные данные об основных разделах и темах учебной дисциплины в виде электронных таблиц. В этой части приводятся электронные учебные издания, презентации, полнотекстовые варианты учебников и учебных пособий и другие материалы для проведения практических занятий.

Практическая часть ЭУМК включает материалы по подготовке к занятиям, перечни индивидуальных тем и методические указания по выполнению домашних заданий и творческих работ, задания для самостоятельной работы студентов.

Раздел контроля знаний по учебным дисциплинам языкового характера включает материалы текущей аттестации и иные инструменты контроля уровня усвоения учебного материала и степени сформированности навыков. В этой части ЭУМК приводятся вопросы для самопроверки при подготовке к текущей аттестации, примерный перечень вопросов для подготовки к экзамену (зачету), примеры вопросов из экзаменационных билетов, промежуточные тренировочные тесты для самопроверки знаний, автоматизированные средства контроля знаний.

Вспомогательный раздел содержит учебно-программную документацию: учебный план, учебную программу, учебно-методическую документацию, перечень рекомендуемой учебной и учебно-методической литературы по дисциплине, распределенный по разделам основной и дополнительной литературы, перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины, включая онлайн-ресурсы.

Таким образом, ЭУМК по языковой дисциплине представляет собой комплексное решение в области регулирования образовательного процесса, обеспечивающее выполнение информирующей, направляющей и контролирующей функций учебного процесса по отдельно взятой дисциплине.

И. А. Пашковская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ПО СОЗДАНИЮ ТЕСТОВ QUIZZIZ.COM КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (английский)

Внеаудиторная самостоятельная работа по иностранному языку в силу постоянно происходящих изменений в языке и с целью непрерывного совершенствования навыков учащихся предполагает приобретение умений самостоятельного обучения, дальнейшего самообразования, автономного решения возникающих проблем с применением полученных умений и навыков.

Успешное изучение иностранного языка невозможно без усиления роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, поскольку такая деятельность, помимо прочего, способствует формированию у них коммуникативных навыков.

Автономия студентов может проявляться в различных формах. В целом бурное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и распространение мобильного Интернета как нового вида коммуникации предлагает огромный спектр возможностей их применения для обучения самостоятельной работе и формирования автономии студентов. Идея исполь-

зования ИКТ заинтересовала ученых еще в рамках индивидуализации обучения – в результате появились обучающие программы, программированное обучение, компьютеризированная система обучения и др. Так, одним из вариантов организации внеаудиторной деятельности студентов может быть использование образовательных онлайн-платформ как одного из видов ИКТ. Такой метод работы позволяет достичь нескольких целей: с одной стороны, обучить студентов планированию и непосредственной организации самостоятельной работы, с другой – заинтересовать их данной деятельностью, предоставить возможность использовать свои креативные способности и создать нечто, что, по их мнению, будет интересно другим учащимся. В частности, мы предлагаем рассмотреть создание студентами собственных интерактивных тестов для проверки изученного языкового, речевого или страноведческого материала в рамках онлайн-платформы Quizziz.com.

Использование данной онлайн-платформы для создания собственного контента требует от обучаемых выступать в роли активных субъектов, способных самостоятельно отбирать материал для тестов, создавать задания, выбирать форму их представления, а также определять визуальное наполнение интерактивных игр. Кроме того, чтобы процесс мог проходить успешно, студентам необходимо адекватно оценивать свои способности и уровень владения языком.

Онлайн-платформа Quizziz.com предполагает возможность создания студентами собственных тестов по изучаемому материалу с несколькими вариантами ответа (учащиеся могут определить также количество правильных ответов на вопрос – Single answer/Multi-select). При создании тестов студентам, в первую очередь, необходимо зарегистрироваться на сайте, затем определить уровень сложности и выбрать форму представленных заданий. Данный аспект целесообразно обсудить со студентами заранее, так как оформить задание в рамках возможностей сайта они могут в разных вариациях – задания в форме вопросов с вариантами ответов, предложения с пропусками, выбор определения для дефиниций или же выбор картинки как правильного ответа и т.д. Таким образом, на данном этапе студент сам отбирает материал для своего теста, как языковой, так и визуальный, а также создает собственные задания и выбирает наиболее уместные как правильные, так и неправильные ответы в соответствии с определенным для себя уровнем сложности. Для каждого вопроса можно установить промежуток времени, за который задание должно быть выполнено (от 5 секунд до 15 минут). Впрочем, при выполнении теста данную функцию можно отключить, если на ком-либо она сказывается негативно. В процессе создания теста студенты могут вносить изменения, параллельно наблюдая в окне просмотра, как будет выглядеть тест для других учащихся.

Для созданных тестов предложено три режима их прохождения – «Live Game», «Homework» и «Solo Game». Режим «Live Game» предполагает одновременное прохождение теста несколькими участниками в режиме

онлайн. Для этого учащимся предлагается пройти по ссылке join.quizizz.com и ввести код конкретного теста, который был создан. Положительным аспектом здесь является то, что для прохождения теста студентам не нужно авторизоваться на сайте. В то время как учащиеся одновременно проходят тест, его составитель может видеть успешность выполнения заданий в режиме реального времени. Данный режим представляется наиболее целесообразным для использования на занятии, когда студенты могут одновременно пройти тест на собственных смартфонах, планшетах или ноутбуках. Таким образом, можно быстро проверить и знания учащихся по теме, и работу студента или группы студентов, создававших тест. После прохождения теста сайт предлагает возможность изучить подробные результаты, такие как успешность прохождения теста во всей группе, правильность ответов, наиболее сложные вопросы, вопросы, на которые студенты затратили наибольшее количество времени, а также дополнительные факты по самым сложным пунктам. Также можно детально изучать, как конкретно студенты отвечали на вопросы, какие варианты и сколько раз были выбраны. Данная возможность сайта позволяет проанализировать как уровень усвоения материала студентами, проходившими тест, так и работу студентов, создававших его, сделать выводы о корректности заданий, их сложности и адекватности предлагаемых ответов.

Режим «Homework» предлагает самостоятельное прохождение теста студентами в удобное им время. Крайний срок выполнения теста выставляется создателем теста заранее, после чего тест будет недоступен к прохождению. Стоит отметить, что создатель теста также может установить, сколько попыток для выполнения заданий предлагается студентам.

Режим «Solo Game» позволяет учащимся пройти тест самостоятельно в любое время без сравнения результатов с другими студентами. Помимо этого, для студентов доступен режим «Flashcards», в котором тест представляется в форме заданий без вариантов ответа. Студенты делают их самостоятельно, а затем могут «перевернуть» карточку, чтобы узнать правильный ответ. Таким образом, выполнение теста никак не контролируется. Данный режим может быть использован в рамках занятия для фронтального прохождения теста, самостоятельно созданного студентом.

Задание для создания тестов в рамках онлайн-платформы Quizizz.com может быть предложено студентам для выполнения в процессе или по окончании изучения темы. Тесты могут создаваться индивидуально, в паре или в малых группах в зависимости от сложности и объема представленной в результате работы. Применение данного ресурса способно сформировать у студентов тот уровень учебной автономии, который позволит им самостоятельно ориентироваться в изученном материале, применять его на практике, а также анализировать допущенные ошибки, осуществлять оценку собственных знаний, уровня сложности создаваемых заданий и, кроме того, качество проделанной ими работы через анализ результатов учащихся, прошедших созданный тест.

ВИДЫ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

На современном уровне преподавания иностранных языков в высшей школе самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебного процесса и имеет целью подготовить студентов к дальнейшему самообразованию как средству поиска и приобретения социального опыта, с помощью которого будущий специалист сможет продолжить свою профессиональную подготовку.

Эффективность самостоятельной работы студентов (СРС) обусловливается рядом факторов, среди которых важнейшими являются

- готовность обучаемого к самостоятельной работе;
- оптимальная организация самостоятельной работы и коррекция ее преподавателем.

Готовность студентов к самостоятельной работе определяется наличием оптимальной мотивации к овладению иностранным языком, сформировавшимися навыками самостоятельной работы в области чтения, говорения, аудирования, письма, а также владением навыками эффективной работы со справочной литературой, словарями и умением работать с техническими средствами обучения.

Эффективная организация СРС со стороны преподавателя подразумевает исследование; индивидуальный учет; формирование мотивации изучения студентом иностранного языка; целенаправленную деятельность по развитию у студентов навыков самостоятельной работы в области чтения, говорения, аудирования, письма; целенаправленную деятельность по развитию у обучаемых навыков эффективной работы со справочной литературой и словарями, с техническими средствами обучения.

Самостоятельная работа в вузе должна носить системный и усложняющийся характер в соответствии с тремя уровнями сложности.

- Воспроизводящий (репродуктивный или тренировочный) уровень самостоятельной работы. На нем создаются основы для других уровней и формируется вербальная произносительно-лексико-грамматическая база, идет усвоение и закрепление нового материала.

- Реконструктивный (переходный или полутворческий) уровень самостоятельной работы вытекает из предыдущего. Здесь осуществляется перенос приобретенных знаний, навыков и умений на аналогичные ситуации. Самостоятельная работа этого уровня требует большей мыслительной активности и креативности.

- Творческий (креативный или поисковый) уровень связан с решением более сложных коммуникативных задач. Именно здесь формируется творческая личность и профессиональная самостоятельность. Например, при работе с иноязычным текстом студент переходит от пересказа к его реферированию.

Виды самостоятельной работы включают в себя:

- подготовку к аудиторным занятиям и выполнение соответствующих заданий;

- самостоятельную работу студентов по отдельным темам;
- выполнение письменных контрольных и курсовых работ;
- подготовку к зачетам и экзаменам;
- участие в научно-практических конференциях.

По организационному критерию самостоятельная работа студентов может быть разделена на фронтальную, групповую и индивидуальную.

Фронтальные самостоятельные работы проводятся преимущественно на учебных занятиях. Их цель – коллективная работа студентов над каким-либо учебным заданием. Индивидуальная самостоятельная работа предполагает, что каждый студент выполняет учебные задания индивидуально, взаимодействуя с преподавателем. Варианты самостоятельных индивидуальных заданий – написание эссе, работа над написанием статьи, реферата, курсовой работы, разработка учебного проекта. Групповая работа способствует более эффективному усвоению знаний, усиливает учебную мотивацию студентов. В групповой самостоятельной работе студентов преподаватель может применять активные методы обучения: дискуссии, диспуты, дебаты, круглые столы и др.

Виды самостоятельной работы студентов без непосредственного участия преподавателей:

- проработка и усвоение содержания конспекта лекций;
- подготовка рефератов;
- подготовка к семинарским занятиям;
- выполнение домашних заданий и индивидуальных работ по отдельным разделам/темам;
- компьютерный текущий самоконтроль и контроль успеваемости с помощью электронных обучающих и аттестующих тестов.

Основные виды самостоятельной работы студентов с непосредственным участием преподавателей:

- текущие консультации;
- коллоквиум как форма контроля освоения теоретического содержания дисциплин;
- анализ и разбор домашних заданий (на практических занятиях);
- выполнение курсовых работ/проектов;
- выполнение научно-исследовательской работы студентами и др.

Процесс организации самостоятельной работы студентов со стороны преподавателя включает в себя следующие этапы:

- подготовительный (разработка рабочей программы дисциплины в соответствии с образовательной программой, выявление количества часов для СРС, определение целей, разработка программы СРС, заданий и ее методического сопровождения, определение форм и способов контроля СРС);
- основной (реализация программы СРС, мотивирование студентов на выполнение заданий, их консультирование);
- заключительный (оценивание результатов СРС).

Организуя СРС, преподавателю необходимо руководствоваться следующими принципами:

- индивидуального подхода;
- компетентностного подхода;
- практикоориентированности;
- вариативности (студенты имеют возможность выбора заданий);
- дополнителности (задания могут быть обязательными и дополнительными);
- интерактивной организации образовательной среды.

При правильной организации самостоятельной работы студент приобретает навыки самоорганизации, самоконтроля, становится активным самостоятельным субъектом учебно-профессиональной деятельности и развивает профессиональные компетенции.

И. Н. Соколовская

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ

При организации самостоятельной работы студент выступает как субъект, который планирует, осуществляет и оценивает результаты. Самостоятельная работа целенаправлена на внутреннюю мотивацию и структурирована самим субъектом в совокупности выполняемых действий. Эффективность самостоятельной работы обусловлена прежде всего готовностью студентов, оптимальной организацией и последующей коррекцией преподавателем всего ее процесса. Готовность же самих студентов определяется, в свою очередь, следующими факторами:

- наличием оптимальной мотивации;
- сформированными навыками;
- умением работать со справочной литературой;
- использованием технических средств обучения.

Типы заданий можно разделить на 3 основные группы: тренировочные (выполнение по образцу), поисковые (самостоятельная обработка информации), обучающие (преподаватель показывает, как выполнять). Подобным сочетанием заданий частично снимается боязнь говорения. Для обучения чтению можно предложить обработку журнальных статей, интервью, создание веб-сайтов, анализ рекламных статей. Классические упражнения на соотнесение заголовков с абзацами, заполнение пропущенной информации, определение значений подчеркнутых слов, личное отношение к прочитанному не утратили своей актуальности. Задания коммуникативной направленности также остаются на пике популярности. Здесь можно предложить студентам написать личного или делового письма, рекламного текста, описание какого либо события, разработку своего веб-сайта. В последнее время все большую популярность завоевывает метод проектов, являющийся личностно-ориентированной технологией, интегрирующей проблемный

подход, групповые презентации, поисковые методы. В процессе работы студенты накапливают так называемое портфолио, то есть свой комплект материалов, что также является их творческим самовыражением. Интерактивные методы, такие как презентация, позволяют взаимодействовать с огромным количеством ресурсов, пополняют словарный запас, активируют мыслительные способности, развивают творческий потенциал, исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, анализ, обобщение). Участие студентов в различных конференциях является итогом вышеперечисленных видов деятельности.

В наше время высоких технологий нельзя не упомянуть интернет-ресурс. Во-первых, он позволяет студентам работать в индивидуальном режиме. Во-вторых, повышает ответственность студентов. В-третьих, позволяет погрузиться в подлинную языковую среду на основании интенсивного общения с носителями языка. Интернет дает возможность доступа к аутентичной литературе, развивает навыки мышления. Наряду с интернет-ресурсом популярны чат-технологии и видеоконференции. Такие технологии являются оптимальным условием по формированию и развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов за счет больших возможностей практического общения. Эффективность таких видов самостоятельной работы находится в прямой зависимости от организации. Современные гаджеты также используются для самостоятельной работы студентов. Так, например, студенты изучают и анализируют приложения, дают отчет об их использовании и применении. Это, безусловно, обогащает вокабуляр. Можно предложить самим составлять задания, разрабатывать критерии оценки других студентов, давать комментарии. Студенты с удовольствием принимают участие в таких видах самостоятельной работы, а это залог успеха. Комбинирование различных видов работы тоже может быть эффективным. Любая самостоятельная работа должна контролироваться преподавателем, чтобы быть максимально эффективной. При этом нужно учитывать уровень подготовки студентов, их готовность, индивидуальные особенности группы, цель, поставленную преподавателем.

О. В. Холод

**СОСТАВЛЕНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ
КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ
ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(английский)**

Являясь интерактивным, метод составления ментальных карт широко используется при обучении иностранному языку, так как помогает повысить эффективность учебного процесса за счет более высокой, чем при традиционных методах, степени визуализации представленного материала.

Ментальные карты (в оригинале *Mind maps*) – это инструмент визуального отображения информации, альтернативный по отношению к традиционному линейному тексту, позволяющий эффективно структурировать

и обрабатывать ее. Они представляют собой древовидную схему, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи.

Интеллект-карты являются разработкой Тони Бьюзена, британского писателя, лектора и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления. Сам процесс создания интеллект-карт получил название *майндмэппинга* (англ. *mindmapping*) и базируется на радиантном мышлении, при котором задействованы оба полушария мозга. Каждый бит информации, поступающий в мозг, может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи ответвлений. Каждое ответвление представляет собой ассоциацию, каждая из них располагает бесконечным множеством связей с другими ассоциациями. То есть человеческий мозг подобен интеллект-карте. Мысли, подобно ветвям на дереве, расходятся в стороны от центра к периферии, от центральной идеи – к ассоциациям. Благодаря этому техника ментальных карт помогает не только организовать и упорядочить информацию, но и лучше воспринять, понять, запомнить и проассоциировать ее.

Интеллект-карты могут использоваться на разных этапах обучения: при изучении нового материала, при обобщении и систематизации изученного материала, на этапе проверки знаний, умений и навыков учащихся, а также при планировании, выполнении и осуществлении контроля и защите проектных работ учащимися.

Правила построения ментальных карт обусловлены теорией полушарий мозга, памяти и восприятия человеком информации (кодирование, обработка, передача и хранение) и призваны задействовать весь потенциал мозга для работы с информацией.

1. Графическое предъявление информации выступает главной отличающей от конспекта особенностью интеллект-карты, где информацию представляют в виде схемы вместо того, чтобы писать логически связанный текст. Основная идея, проблема, объект внимания располагается в центре, для изображения чего можно использовать рисунки, картинки.

2. Использование пиктограмм в интеллект-картах является обязательным. Пиктограммами могут быть не только «смайлики» и «сердечки», но и другие, более сложные, знаки, позволяющие невербальным способом передать отношение автора к узлам карты.

3. При рисовании интеллект-карт обязательно использование нескольких (не менее трех) цветов. Цвет – это мощный инструмент восприятия, и применение его в целях выделения и структурирования мыслей обязательно.

4. Главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями. Каждая главная ветвь имеет свой цвет. Ветви должны быть изогнутыми, а не прямыми (как ветви дерева), живыми, гибкими, органическими. Рисование ментальной карты в стиле традиционной схемы полностью противоречит идее майндмэппинга. Это сильно затруднит движение взгляда по ветвям и создаст много лишних одинаковых объектов. Разросшиеся ветви можно заключать в контуры, чтобы они не смешивались с соседними ветвями.

5. Над каждой линией-ветвью пишется только одно ключевое слово. Каждое слово содержит тысячи возможных ассоциаций, поэтому «склеивание» слов уменьшает свободу мышления. Раздельное написание слов может привести к новым идеям.

Изначально интеллект-карты рисовались исключительно на бумаге при помощи ручки и цветных фломастеров. Сейчас существуют специальные сервисы для создания ментальных карт в сети или на компьютере.

Т. В. Цепя

ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Существует множество трактовок понятия *самостоятельная работа*, и все они зависят от того, какое содержание вкладывается в слово *самостоятельный*. Одними из них являются следующие:

- выполнение работы самим обучающимся без какого-либо участия обучающего;
- обучающийся выполняет лишь самостоятельные мыслительные операции и ориентирование в учебном материале;
- полная свобода – обучающийся сам выбирает содержание и способ выполнения задания.

Самостоятельная работа, будучи важным этапом, завершает выполнение всех видов учебной работы. И эффект от нее можно получить лишь тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения в вузе.

Для повышения эффективности самостоятельной работы все чаще используются информационные технологии (ИТ), предполагающие специальные способы, программные и технические средства (чаще всего персональный компьютер) для работы с информацией, а точнее по ее сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке и передаче. Основными преимуществами информационных (или компьютерных) технологий являются: во-первых, возможности Internet, во-вторых, прикладное программное обеспечение (в данном случае – WebCT). Особенности их заключаются в том, что они являются источником различного рода информации, способом быстро и качественно обмениваться информацией посредством гиперссылок, Web-блогов и т.п.

Еще одним преимуществом ИТ является тот факт, что их можно использовать на всех этапах процесса обучения иностранному языку, при этом персональный компьютер берет на себя различные функции: обучающего (как источник информации), прикладного инструмента (как средство подготовки информации), объекта обучения (во время создания, подготовки, применения программных продуктов).

Применение ИТ не только активизирует познавательную деятельность учащихся, но и создает условия для индивидуальной работы обучающего с каждым обучающимся на занятии, что в должной мере не обеспечивается при традиционной системе обучения. Каждый обучающий знает, что трудно добиться, чтобы обучающиеся регулярно выполняли все задания, тяжело осуществлять контроль над всеми, всегда найдутся учащиеся, выполняющие задания быстрее, и учащиеся более слабые, требующие постоянного внимания, в результате чего в обучении происходит усреднение, т.е. ориентирование на более слабых учащихся.

В то время как использование ИТ позволяет каждому обучающемуся работать в своем индивидуальном темпе, который соответствует его индивидуальным психологическим особенностям, более того, при помощи ИТ можно регулировать объем и трудности заданий, которые обычно увеличиваются от уровня к уровню. Эти технологии оптимизируют изучение иностранного языка, делают его увлекательным процессом открытия неизведанного мира, создают более естественную атмосферу для общения, позволяют выполнять задания на отработку различных аспектов (аудирование, говорение, чтение, письмо) и прочих практических заданий, позволяют работать практически со всеми видами информации. Главным плюсом является то, что по ходу работы обучающиеся могут всегда вернуться к пройденному материалу (при помощи гиперссылок) и предыдущим заданиям, не дожидаясь, когда остальные доделают задания.

Использование ИТ в самостоятельной работе способствует выработке критического и творческого видов мышления на основе ситуативно-проблемной подачи материала, заданий на поиск оптимального и эффективного решения задачи. Практическими преимуществами является тот факт, что все организовано на одной платформе WebCT, на которой можно разместить теоретический, графический, видеографический и аудиоматериал.

Использование Интернета имеет много плюсов и способствует решению многих дидактических задач:

- 1) совершенствовать навыки чтения;
- 2) пополнять словарный запас современной лексикой;
- 3) формировать устойчивую мотивацию;
- 4) обеспечивать возможность реализации коммуникативного подхода через общение в сети, в режиме электронной почты, на интернет-форумах (где коммуникация способствует развитию социокультурной компетенции и формированию поликультурной языковой личности за счет общения с представителями разных культур);
- 5) развивать навыки работы с большими объемами информации;
- 6) поддерживать интерактивность.

Мнение, что ИТ – это некий легкодоступный универсальный путь, который позволит решить все задачи, ошибочно. Это лишь источник передачи информации, а не знаний, и использование их в обучении должно быть

оправдано. Не стоит применять их только для того, чтобы облегчить себе жизнь. Эффективность их достигается лишь тогда, когда они соответствуют целям и задачам обучения и позволяют при минимальных затратах получить высокий практический результат.

П. А. Эльман

ОТ СТРАНОВЕДЕНИЯ К ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ

Во второй половине XX в. такие явления, как глобализация, взаимная интеграция, технический прогресс, телекоммуникационные технологии и пр., привели к тому, что процесс взаимодействия людей из разных культурных сообществ, или межкультурная коммуникация, стали феноменом, который является объектом исследования самых разных наук, в том числе и гуманитарных.

Комплексность и фундаментальность подобных исследований позволяет говорить о межкультурной коммуникации как о междисциплинарном направлении в науке, поскольку именно в контексте межкультурной парадигмы рассматриваются вопросы социологии, культурологии, педагогики, лингвистики и других наук.

Межкультурное взаимодействие затрагивает практически все сферы деятельности, но больше всего – обучение иностранным языкам, где именно межкультурная коммуникация служит парадигмой педагогического процесса, затрагивая как теоретические вопросы лингводидактики, так и практические аспекты методики преподавания иностранных языков. Сегодня лингвистические знания являются условием для формирования социокультурного компонента межкультурной компетенции. При этом лингводидактика активно использует потенциал такого междисциплинарного направления, как лингвострановедение.

Страноведение и лингвострановедение являются междисциплинарными областями научного знания, изучающими реалии и языковые особенности определенной страны. Эти два термина часто употребляются синонимично, что не вполне корректно. Страноведение комплексно изучает какую-либо страну в различных контекстах (историческом, географическом, политическом, социально-экономическом, культурном). Лингвострановедение – более узкая дисциплина, которая изучает страну с тех же самых позиций, но только применительно к освоению ее языковых особенностей. Это различие означает, что лингвострановедение концентрируется на тех реалиях страны, незнание которых может привести либо к непониманию определенного контекста, либо к нарушению процесса вербального общения. Вот почему при обучении лингвострановедению важен обширный социокультурный материал, фоновые знания и опора на страноведение.

Как известно, основателями лингвострановедения являются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. В своем труде «Язык и культура», который стал настольной книгой всех лингвострановедов, они затронули проблему использования страноведческих фактов в процессе изучения языка и ознакомления обучаемых с новой для них культурой.

В настоящее время лингвострановедение рассматривается как методическая дисциплина, которая, по мнению Ю. Е. Прохорова, нацелена на воспроизведение в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителей языка с целью обеспечения межкультурной компетенции обучающихся языку. А. Н. Щукин определяет лингвострановедение как страноведчески ориентированную дисциплину, изучающую иностранный язык в сопоставлении с родным. При этом объектом рассмотрения выступает язык как носитель культуры.

Вопросы, относящиеся к проблематике лингвострановедения, подразделяются на два типа: лингвистические и методические. Лингвистические вопросы касаются национально-культурного смысла, заключенного в языке. Это речевой этикет, невербальные средства общения, фоновые знания, афористика и фразеология. Методические же вопросы касаются приемов введения, закрепления и активизации специфичных единиц национально-культурного содержания. Это содержание обеспечивает формирование социолингвистической компетенции, в основу которой ложатся фоновые знания о стране изучаемого языка.

Лингвострановедческий материал должен быть аутентичным, и тогда он является методически ценным и эффективным средством обучения. В наши дни наиболее доступный аутентичный материал – это электронный ресурс. Студенты, изучающие лингвострановедение второго иностранного языка, используют имеющуюся на кафедре второго иностранного языка (английский) медиатеку как для аудиторной, так и для самостоятельной работы и могут сами пополнять ее, готовя презентации и видеосюжеты.

Можно с уверенностью сказать, что в условиях межкультурной коммуникации на уровне лингвострановедческого материала происходит интеграция дидактических и информационных ресурсов процесса обучения иностранному языку.

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

М. Г. Гец

**ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ**

Для современного постнеклассического этапа развития науки характерно исследование человекомерных объектов, личностная парадигма учебно-исследовательской и научной деятельности, субъектный характер знания, преобладание кроссдисциплинарных научных направлений.

Интеллектуальный труд является высокоорганизованной устойчивой в развитии, осознанной и продуктивной деятельностью. Качественный интеллектуальный продукт свидетельствует о наличии исследовательской культуры субъектов научной деятельности. Важным средством формирования исследовательской культуры является аксиологическая среда научного сообщества (Л. П. Разбегаева) с присущими ценностными отношениями, ценностными ориентациями, актуализацией ценностного потенциала гуманитарного знания.

Исследовательская культура – качество личности, которое характеризуется познавательной мотивацией, отношением к исследовательской деятельности как к ценности, выражающейся в гносеологической грамотности и умении проектировать свою исследовательскую деятельность в контексте исследуемой проблемы (Е. А. Фирсова, 2018). Компонентами исследовательской культуры гуманитарного направления являются: *когнитивно-гносеологический; мотивационно-ценностный; деятельностно-проективный.*

Когнитивно-гносеологический компонент определяется полнотой и глубиной знаний об исследовательской деятельности: владение методологическим аппаратом (цель, задачи, методы исследования, объект, предмет, закономерности, принципы, содержание, результат и т.д.). Данный компонент исследовательской культуры позволяет, в том числе, определить актуальность конкретного научного исследования. Опрос, проведенный среди студентов 4 курса факультета английского языка, магистрантов, обучающихся по специальности «Инновации в обучении иностранным языкам», показал широкий спектр трактовок данного понятия: важность, большое значение, востребованность, злободневность, значимость для настоящего момента и данной ситуации, целесообразность. Актуальным можно назвать такой предмет или явление, который вызывает интерес (отрицательный или положительный) у социума (не только исследователя). К этому можно добавить объективное наличие противоречий между желаемым и действительным состоянием исследуемого процесса.

Мотивационно-ценностный компонент исследовательской культуры предполагает устойчивый интерес, активность и инициативность, наличие системы мотивов (познавательных, мотивов самообразования

и самореализации), осознание исследовательской деятельности как ценности. Последовательный переход от учебно-исследовательской к собственно научной деятельности осуществляется при ее соответствии коммуникативно-познавательным потребностям, интересам субъектов научного поиска, при условии перспективности использования ее результатов.

Деятельностно-проективный компонент реализуется через исследовательские, включая нацеленность на результат, проектировочные, в том числе прогностические, и рефлексивные умения, например, умение определять перспективность дальнейшего исследования.

В исследовании Е. А. Фирсовой определяются три уровня развития исследовательской культуры (репродуктивный, рефлексивно-смысловой, креативный), исходя из методологических положений о развивающихся системах – от возникновения разрозненных элементов, их группировки в целостную систему до их самостоятельной активизации.

Становление исследовательской культуры осуществляется на трех этапах: *пропедевтическом, эвристическом и продуктивном*. Цель первого этапа – овладение гносеологической грамотностью. Для поэтапного формирования знаний об исследовательской деятельности, о методах и методиках проведения самостоятельного исследования, навыков и умений поиска, извлечения и переработки научной информации актуально использовать безопасные образовательные информационно-поисковые системы, сервисы для совместного редактирования документов, списки тематических ссылок, коллекции мультимедийных материалов, которые отобраны при непосредственном участии научного руководителя. Чрезвычайно важным на данном этапе является определение концептуальной базы исследования, отбор ключевых слов и понятий при неукоснительном отказе от плагиата и соблюдении авторских прав.

На эвристическом этапе становления исследовательской культуры предполагается обобщение теоретического материала, выдвижение гипотез, моделирование, проектирование результатов. Целесообразно использовать разнообразные графические организаторы, временные и событийные линейки, ментальные карты.

Для постепенного перехода к эмпирической части исследования своевременными на данном этапе являются диагностические методы:

- анкетирование, в том числе в электронном формате;
- беседы с репрезентативными группами;
- определенным образом организованное стандартизированное тестирование;
- наблюдение экспертами и др.

Организация и проведение экспериментальной части научного исследования является компонентом культуры интеллектуального труда, т.е. исследовательской культуры. Основными методами самостоятельного научного исследования становятся моделирование, прогнозирование, проектирование в отличие от описательного эксперимента, рационального объяснения статичных процессов, преобладания мононаправленных исследований на классическом и позднее неклассическом этапах развития науки.

Продуктивный этап становления исследовательской культуры ориентирован на достижение цели научной деятельности. Эксперимент в лингводидактических исследованиях проводится преимущественно в естественных (не лабораторных) условиях. Выделяют пробное, экспериментальное, опытное и смешанные виды эксперимента. Важным этапом является подготовительный этап (диагностический) апробации теоретически обоснованных положений. Приведем лишь некоторые задачи этого этапа:

- ✓ формулирование цели, задач и при необходимости гипотезы выбранного вида апробации;

- ✓ определение варьируемых и неварьируемых условий экспериментальной части, критериев и показателей определения и доказательств (не)эффективности предложенной/разработанной теории/методики/образовательной технологии/комплекса упражнений/заданий и т.д.;

- ✓ выбор контрольной и экспериментальной групп;

- ✓ проведение поисково-разведывательного подэтапа (анкетирование, диагностический срез, наблюдение, беседа, тестирование и т.д.);

- ✓ анализ и интерпретация полученных данных.

Обоснованность актуальности, новизны, практической значимости научного исследования, их верификация, достоверность полученных результатов, правильность и степень адекватности выводов во многом определяются чистотой и репрезентативностью проведенной экспериментальной работы. Оперирование доказанными методологическими положениями, системной совокупностью взаимодополняющих методов исследования, управление комплексным, многоуровневым теоретико-прикладным процессом научного поиска и достижения результатов определяют наличие и функционирование исследовательской культуры субъектов интеллектуального труда.

И. Г. Колосовская

РОЛЬ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В условиях практико-ориентированной подготовки специалистов, востребованных и конкурентоспособных на рынке труда, готовых к реализации профессионального потенциала и способных к принятию инновационных решений в соответствии с ожиданиями работодателей, актуальным и своевременным видится интеграция образовательного пространства учреждений высшего, общего среднего и специального образования и их субъектов с целью повышения конкурентоспособности выпускников. Интегративная образовательная среда позволяет организовать взаимодействие нескольких образовательных систем (их элементов, образовательных материалов и субъектов образовательного процесса) на основе преемственности принципов обучения и содержания образования с целью развития личности обучающихся и формирования у них качественно новой системы знаний, умений и опыта в профессиональной сфере.

Взаимодействие образовательных систем университета (кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам) и Лингвогуманитарного колледжа МГЛУ успешно реализуется в формате *филиала кафедры*. Деятельность филиала кафедры нацелена, с одной стороны, на повышение качества профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка, на обеспечение практической ориентированности образовательного процесса за счет интеграции научно-методического, научно-исследовательского, инновационного потенциала учреждений среднего специального и высшего образования, на формирование у студентов и магистрантов комплекса профессиональных компетенций, требуемых работодателями. С другой стороны, целью сотрудничества является формирование у учащихся колледжа внутренней мотивации к саморазвитию и готовности к продолжению лингвистического и/или педагогического образования за счет внедрения в образовательный процесс инновационных технологий и средств обучения, привлечения учащихся к научно-исследовательской деятельности. Основными задачами деятельности филиала кафедры являются изучение и обобщение студентами и магистрантами передового педагогического опыта обучения иностранным языкам в ходе производственной практики на базе колледжа, апробация и внедрение в образовательный процесс разработанных технологий и методик обучения иностранным языкам (блог-технология, инверсивные классы, интерактивные технологии, пролонгированная деловая игра, комбинированное обучение и др.), дидактических материалов и средств обучения, в том числе электронных.

Научно-методическое направление деятельности филиала включает оказание преподавателям научно-методической, организационной, консультационной помощи по вопросам содержания, организации и методического обеспечения образовательного процесса. Обмен опытом осуществляется в рамках круглых столов, обучающих семинаров, мастер-классов, групповых и индивидуальных консультаций. Тематика совместных учебно-методических мероприятий затрагивает актуальные вопросы лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам: «Самостоятельная работа как средство формирования творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности»; «Современные тенденции развития языкового и лингвистического образования в контексте нового Общегосударственного классификатора Республики Беларусь»; «Исследовательская деятельность учащихся колледжа»; «Интеграция образовательных технологий в организацию и управление научно-исследовательской работой учащихся»; «Внедрение технологии смешанного обучения в организацию самостоятельной работы учащихся»; «Методические особенности обучения второму иностранному языку»; «Игровые технологии в обучении продуктивным видам речевой деятельности»; «Использование интерактивных технологий во взаимосвязанном обучении видам иноязычной речевой деятельности» (на английском языке); «Разработка интерактивных онлайн-презентаций»; «Работа с аутентичными текстами»; «Разработка учебных материалов с применением электронной доски»; «Применение дебатов

и дискуссий в обучении говорению» (на английском языке) и так далее. Взаимодействие учреждений образования проявляется в комплексном характере проводимых методических семинаров и тренингов, которые направлены на повышение профессионального мастерства педагогических кадров, апробацию и внедрение в образовательный процесс инновационных технологий и средств обучения.

Совместная *научно-исследовательская* деятельность филиала реализуется в подготовке учащихся колледжа к участию в научно-практических конференциях, конкурсах и других мероприятиях, проводимых в университете, в работе студенческого научного кружка «Лингвист» с привлечением ведущих специалистов университета. Ежегодно учащиеся и преподаватели колледжа принимают участие в апрельской конференции МГЛУ в рамках круглого стола «Молодые исследователи в инновационном поиске»; в декабрьской международной научно-практической конференции по методике преподавания иностранных языков; в международной студенческой научно-практической онлайн-конференции.

Высокий научно-методический потенциал преподавателей колледжа позволяет в перспективе организовывать проведение практических занятий в рамках магистерской подготовки на базе Лингвогуманитарного колледжа. Перспективным видится создание совместных научно-исследовательских лабораторий, привлечение преподавателей учреждений образования к участию в ВНК; проектирование УМК и ЭУМК по учебным дисциплинам; подготовка кадров высшей квалификации и/или обучение в магистратуре при кафедре.

Интеграция образовательных систем университета и учреждений-заказчиков кадров в формате филиала кафедры позволяет максимально полно реализовать преемственность в подготовке на уровне общего специального и высшего образования и основные положения компетентностного подхода.

А. С. Кочукова

О РАЗВИТИИ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В настоящее время в системе языкового образования наблюдается переход к субъектно-субъектным отношениям между студентом и преподавателем с акцентом на развитие самостоятельности студентов. Требования к студентам как субъектам самостоятельной учебно-познавательной деятельности определяют необходимость развития их *метапредметных умений*, под которыми подразумевают «освоенные студентами универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми умениями, составляющими основу учебных действий» (Б. А. Круже, 2013). В научной литературе выделяют общие метапредметные умения, формируемые в рамках учебно-познавательной деятельности, которые включают в себя умения самостоятельной постановки

учебных целей и задач, планирования собственной познавательной деятельности для достижения установленных целей, осуществления контроля самостоятельной учебно-познавательной деятельности, самооценки этой деятельности и деятельности других студентов, умение планирования, организации и координации учебного сотрудничества и др.

Среди метапредметных умений, направленных на обучение студентов *устному иноязычному общению*, выделим умения:

- 1) планировать собственную речь;
- 2) определять характер аудитории перед выступлением и учитывать его во время выступления;
- 3) адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач и для отображения своих чувств, мыслей, мотивов и др.;
- 4) применять пара- и экстралингвистические средства общения в процессе коммуникации;
- 5) слушать и слышать собеседника;
- 6) аргументировать собственные высказывания;
- 7) приводить примеры;
- 8) корректно воспринимать текст в аудио- и видеоформах;
- 9) общего и детального понимания аудио- и видеотекста;
- 10) разделять предъявляемый текст на смысловые блоки;
- 11) коммуникативной рефлексии.

В контексте исследования мы попытались определить, в какой степени преподаватели и сами студенты оценивают подготовленность к осуществлению самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а также какие трудности они выделяют в реализации этой деятельности.

В период с 4 по 16 марта 2019 г. был проведен анкетный опрос 151 студента 3 курса факультета английского языка МГЛУ и 21 преподавателя кафедр истории и грамматики английского языка, теории и практики перевода и второго иностранного языка (английский язык). В ходе опроса был выявлен ряд проблем, связанных с развитием умений самостоятельной познавательной деятельности студентов в обучении устному иноязычному общению.

Во-первых, это проблема, обусловленная тем, что в течение длительного времени студент являлся пассивным участником процесса обучения иностранным языкам, на что указывают преподаватели и косвенно сами студенты. В частности, студенты указывали в качестве препятствий развитию умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности неувоенный на аудиторных занятиях учебный материал, а также на то, что отсутствие преподавателя не способствовало осуществлению самостоятельной познавательной деятельности вследствие недоступности необходимых оперативных объяснений. Полученные в ходе анкетирования результаты указывают на то, что студенты недостаточно осознают суть понятия *самостоятельная учебно-познавательная деятельность* (33,3 % опрошенных преподавателей). Решение данной проблемы требует постепенной смены способа мышления студентов, повышения мотивации к осуществлению самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Во-вторых, студенты определяют временной фактор как обстоятельство, препятствующее осуществлению самостоятельной учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком. Каждый четвертый (25 %) опрошенный студент указывает на недостаточное количество времени, которое ему необходимо для осуществления этой деятельности; 19,8 % респондентов видят причину выявленной ситуации в большом объеме задаваемого домашнего задания. Полученные данные коррелируют с 43 % опрошенных преподавателей, которые также отмечают проблему недостатка у студентов времени на выполнение самостоятельной работы. Данная проблема вызвана, по мнению преподавателей, недостаточно развитым у студентов умением планировать и организовывать самостоятельную деятельность. Развитие у студентов вышеназванного умения осуществляется посредством организации им помощи в распределении времени, когда студентам предъявляются последовательные пошаговые инструкции и осуществляется контроль выполнения самостоятельной работы.

Отсутствие мотивации у студентов как проблема для реализации самостоятельной учебно-познавательной деятельности была отмечена 27 % опрошенных студентов и 47,6 % преподавателей. Студенты видят причину этого в несоответствии предлагаемого материала их интересам; в то же время 10,5 % респондентов указали на отсутствие речевой практики с носителями иностранного языка как причину снижения мотивации. Характерно, что ни один преподаватель не видит причину проблемы в отсутствии языковой практики с носителями языка в рамках программы университета.

Анкетирование показало относительно высокий уровень самооценки студентами сформированности у них метапредметных умений (по 5-балльной шкале): в частности, умения пользоваться справочным материалом (4 балла), оценивать результаты собственной деятельности (3,8), ставить перед собой конкретные долгосрочные и краткосрочные учебные цели (3,7), планировать собственную учебную деятельность (3,5) и др.

Тем не менее указанные выше показатели являются противоречивыми. Например, умение планировать собственную учебную деятельность было оценено опрошенными студентами в 3,5 балла, но 41 % анкетированных преподавателей указали на недостаточную сформированность данных умений. Один из самых высоких показателей самооценки сформированности метапредметных умений отмечается в умении пользоваться справочными и другими материалами и составляет 3,8 балла. Вместе с тем 33 % студентов отмечают проблемы разного рода в отношении пользования справочными и другими материалами. Выявленные противоречия в самооценке студентами метапредметных умений указывают на неадекватность оценки ими сформированности собственных умений. Данная ситуация опасна тем, что проблемы в самооценке уровня сформированности метапредметных умений влекут за собой неадекватную самооценку уровня сформированности собственно предметных умений.

Большинство опрошенных студентов указали на затруднения при общении с носителями иностранных языков (69,5 %); при этом 19,7 % респондентов отметили недостаточное владение ими знаниями о национально-

культурных особенностях носителей иностранных языков. В частности, речь идет о национальной специфике жестов, характерных для носителей иностранного языка; стереотипном мышлении, неосведомленности студентов о табуированных темах в той или иной культуре.

Анализ результатов анкетирования, проведенного среди студентов, указал на достаточно высокий уровень внедрения технологии подкастинга в процесс обучения устному иноязычному общению, в том числе для развития умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов: более 50 % респондентов отметили данную технологию в качестве средства управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью со стороны преподавателя; при этом 85 % опрошенных преподавателей применяют технологию подкастинга в процессе обучения устному иноязычному общению. Однако данные анкетного опроса указывают на недостаточно разработанную методику, позволяющую студентам самостоятельно создавать аудио- и видеоподкасты с целью развития у них умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности в процессе обучения устному иноязычному общению. Оказалось, что лишь 6 % анкетированных студентов имели опыт самостоятельного создания подкастов. Данный вывод коррелирует с показателем преподавателей (9,5 %), которые иногда прибегали к предоставлению студентам возможности самостоятельного создания подкастов в рамках обучения устному иноязычному общению.

Таким образом, проведенный анкетный опрос доказал необходимость развития у студентов умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности, в том числе с использованием технологии подкастинга.

П. М. Леонтьев

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Сегодня, когда происходят определенные изменения в социально-экономической сфере, на рынке труда, возрастают конкуренция и требования к уровню профессиональной подготовленности кадров, особо актуальным представляется вопрос организации профориентационной работы в учреждениях высшего образования.

План профориентационной работы факультета английского языка МГЛУ, который интегрирован в план работы факультета на каждый учебный год, нацелен на профессиональную ориентацию учащихся учреждений общего среднего и среднего специального образования и отражает основные направления деятельности факультета по осуществлению профориентационной работы с целью формирования информационной компетентности участников образовательного процесса среди выпускников различных учебных заведений.

Одним из основных направлений деятельности факультета является оказание организационно-методической помощи отделам образования в проведении районных, городских (г. Минск) и республиканской олимпиад

по английскому языку. Преподаватели кафедр факультета оказывают помощь в подготовке команд школьников 9–11 классов к участию в областных, городской и республиканской олимпиадах по английскому языку; работают в качестве члена/председателя жюри на разных этапах олимпиады по английскому языку, а также в жюри на ежегодном конкурсе исследовательских работ учащихся. Преподавателями неоднократно оказывалась помощь школьникам в языковой подготовке к международным олимпиадам по учебным предметам (например, по географии).

Профессорско-преподавательский состав факультета активно участвует в профориентационных мероприятиях, организованных на различных уровнях, от факультетского до республиканского. Так, на недавней 17-й международной специализированной выставке «Образование и карьера» профориентационная группа факультета демонстрировала презентацию факультета (текст в мультимедийном сопровождении); осуществляла интерактивные мероприятия (в частности, лингвистические игры с посетителями выставки); была проведена языковая викторина; студентами факультета был подготовлен и продекламирован рассказ о профессии учителя, а также предложен рассказ студентов об обучении на факультете английского языка «Взгляд изнутри».

В течение всего периода работы стенда в фоновом режиме демонстрировались рекламные ролики факультета. На всей территории выставки проводилась игра-квест о факультете английского языка. Посетителям выставки было предложено ответить на следующие вопросы: когда был основан факультет английского языка МГЛУ?; что изображено на гербе факультета английского языка МГЛУ?; какие языки изучаются в качестве второго иностранного на факультете английского языка МГЛУ?; в каких сферах работают выпускники факультета английского языка МГЛУ?; сколько студентов обучается на факультете английского языка МГЛУ?; как называется ведущий танцевальный конкурс МГЛУ, в котором факультет английского языка регулярно занимает призовые места?; в каких странах студенты факультета английского языка могут получить стипендию на обучение? и т.д. Ответ на вопрос можно было найти на сайте факультета английского языка МГЛУ <http://fen.mslu.by/>, а подарок получить на факультетском выставочном стенде.

Представители профориентационных групп факультета регулярно принимают участие в университетских профориентационных мероприятиях, организуемых приемной комиссией МГЛУ и проводимых для учащихся учреждений образования г. Минска и других городских и районных учреждений Республики Беларусь на базе либо самого университета, либо других учреждений республики в русле информационных бесед и мастер-классов. Как показывает опыт проведения подобных мероприятий, наибольший эффект достигается при использовании «смешанных» профориентационных групп, состоящих как из преподавателей, так и из студентов факультета. Учащиеся учреждений образования могут видеть, насколько высок уровень профессионального мастерства преподавателей, и чего можно добиться, будучи студентом факультета. Кроме того, в беседе со студентами учащиеся могут озвучить вопросы, которые, возможно, в силу разных причин не захотели бы задавать преподавателям.

Факультетские профориентационные мероприятия для учащихся учреждений образования чаще всего проходят в русле организации экскурсий по факультету и конкурсов, например, «Стань студентом факультета на один день».

Важной составляющей профориентационной работы на факультете является взаимодействие с филиалами университета и факультета, в частности, с УО «СШ № 64 г. Минска», филиалом кафедры фонетики английского языка. Деятельность филиала предусматривает участие в организации и проведении учебной и производственной практик, подведении их итогов, работу представителей заказчика в Государственных экзаменационных комиссиях, организацию совместной исследовательской работы, проведение совместных круглых столов, мастер-классов для учителей английского языка, профориентационные и другие мероприятия.

Следует также отметить участие преподавателей факультета в программах повышения квалификации, организуемых на базе университета для учителей школ. Мастер-классы, проводимые преподавателями («Инновационные формы обучения иноязычному произношению»; «Мультимедийные технологии в обучении грамматике»; «Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики»; «Эффективные методы и приемы обучения говорению» и др.), также имеют большое профориентационное значение.

Наконец, нельзя не упомянуть организацию различных конкурсов для самих студентов факультета, целью которых является ориентация на их будущую профессиональную деятельность (фонетический и орфографический конкурсы; конкурс эссе; конкурс профессионального чтения и литературного перевода; обеспечение участия студентов 4 и 5 курсов в международном конкурсе студенческих переводов и др.).

Что касается перспективных направлений дальнейшего совершенствования профориентационной работы, к ним можно отнести, например, размещение имиджевых публикаций (фото, видеоролики, интервью, интерактивные задания и т.д.) на сайте факультета; написание благодарственных писем (по итогам проведения текущей аттестации) в учреждения образования, где ранее обучались нынешние студенты, и/или письма родителям этих студентов. Еще одним перспективным направлением является использование ресурса практик. Если на 5 курсе, в русле прохождения производственной преддипломной практики, уже накоплен определенный опыт осуществления профориентационной деятельности с учащимися старших классов средних школ г. Минска, на базе которых осуществляется практика, то ресурс летней педагогической практики студентов 3 курса используется пока не в полной мере. Во время этой практики открывается хорошая возможность не только для проведения бесед об образовательном процессе, но и демонстрации всей богатой палитры внеаудиторной творческой жизни студентов факультета и университета (информация в мультимедийном формате о таких мероприятиях, как творческие вечера факультетов МГЛУ, конкурс танцевальных коллективов МГЛУ «Битва за медиум»; игры лиги КВН МГЛУ; конкурс грации и артистического мастерства «Мисс МГЛУ» и др.).

Т. П. Леонтьева

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА «КРИТИЧЕСКИХ ИНЦИДЕНТОВ»

В процессе межкультурного взаимодействия неизбежно возникают ситуации, которые приводят к коммуникативным неудачам или даже конфликтам по причине противоречий, возникающих вследствие различий в иерархии ценностей в разных национальных культурах. Зачастую именно столкновение ценностей, а не ограниченный запас языковых и речевых средств не позволяет коммуникантам осуществлять эффективное общение на иностранном языке. В этой связи актуальным становится изучение ценностей в межкультурном контексте с использованием лично ориентированных образовательных технологий. К числу таких технологий можно отнести и анализ «критических инцидентов» (А. Lawlor, 1985). В научной литературе, посвященной обучению межкультурной коммуникации, его часто называют *методом критических инцидентов*, хотя по своей структуре и содержанию деятельности обучающихся это скорее технология, причем близкая к кейс-технологии.

К р и т и ч е с к и й и н ц и д е н т – ситуация, имевшая место в процессе межкультурной коммуникации, в которой взаимодействовали коммуниканты из разных культур и которая привела к коммуникативной неудаче/конфликту вследствие возникшего когнитивного диссонанса (М.Г. Лебедевко, 2008).

Данный диссонанс может быть обусловлен различиями в восприятии общечеловеческих ценностных концептов, таких как дружба, время, благодарность, искренность, справедливость и др. в контактирующих культурах. При этом представители разных лингвокультурных сообществ могут не осознавать несовпадения в структуре восприятия тех или иных феноменов культуры в силу особенностей своей картины мира.

К числу достоинств анализа критических инцидентов следует отнести, прежде всего, конкретность и реальность обсуждаемых ситуаций. Как правило, они заимствуются из личного опыта преподавателя или студентов, интернет-ресурсов, материалов на форумах иммигрантов, в блогах и др. Обсуждая конкретную проблему, студенты понимают, что ни одно решение не может быть абсолютно верным, и это стимулирует их активность в выдвижении гипотез и способствует развитию гибкости мышления. Более того, анализируя критический инцидент, обучающиеся могут отождествлять себя с его действующими лицами, что позволяет развивать эмпатию как одно из важнейших качеств участника межкультурного взаимодействия.

Применение данной технологии дает возможность также активизировать развитие умений устного иноязычного общения. Студенты должны уметь не только корректно оформлять свою речь лексико-грамматическими средствами, но и аргументировать свои идеи, приводить убедительные доводы в пользу того или иного решения, уточнять информацию и запрашивать детали. Развиваются также умения слушать и слышать собеседника, оценивать вклад каждого участника в обсуждение.

В процесс анализа критических инцидентов целесообразно включать лингвострановедческие комментарии в отношении реалий страны изучаемого языка, особенностей ценностных ориентаций представителей иной культуры. Причем эти комментарии могут предоставлять как преподаватель, так и сами студенты, в том числе с использованием аудио- и видеоматериалов.

В научной литературе выделяют несколько стадий в осуществлении анализа критического инцидента (М. Г. Лебедько, 2008):

1) идентификация ситуаций, в которых имел место когнитивный диссонанс, приведший к коммуникативной неудаче и стрессу участников межкультурного взаимодействия;

2) выявление проблемы, определение категорий культуры (ценностей), взаимодействующих в процессе данного акта коммуникации;

3) интерпретация инцидента в контексте своей и иной культур.

Очевидно, что предпосылкой для реализации данных стадий является углубление знаний обучающихся о контактирующих культурах, актуализация и исследование основных категорий как родной, так и изучаемой культур. Студенты должны осознавать, что даже общечеловеческие ценности по-разному вербализуются в языках с учетом лингвистических и социокультурных факторов. В случае отсутствия подобного осознания может произойти приписывание ценностей родной культуры явлениям иноязычной, что будет способствовать упрочнению стереотипов в отношении носителей иной культуры (Г. В. Елизарова, 2001).

В качестве примера анализа критических инцидентов приведем ситуацию из личного опыта автора, которая возникла во время стажировки в США. Руководитель стажировки, специалист в области подготовки учителей иностранного языка, проводил ряд методических семинаров, в которых участвовали как уже практикующие преподаватели иностранного (испанского) языка, так и будущие учителя. Большинство из них были выходцами из таких испаноговорящих стран, как Колумбия, Мексика, Боливия и др., но обсуждение материала занятий проводилось на английском языке. Автор посещала семинары вместе с коллегой – преподавателем английского языка из России. Целью одного из семинаров было обсуждение сходства и различий в культурных традициях разных стран. Руководителем была предложена следующая ситуация: «Представьте себе, что Вы приглашены на день рождения к Вашему начальнику (по службе). Что Вы принесете в качестве подарка? Придете ли Вы точно в назначенное время или немного опоздаете? Если на дне рождения будут присутствовать дети, как Вы будете вести себя с ними?».

Обсуждение ситуации проводилось в парах и, посоветовавшись с коллегой, мы решили, что придем, конечно, вовремя (тем более что приглашает начальник!), а подарим цветы и познавательную, хорошо оформленную книгу, с учетом интересов хозяина. Во время презентации результатов обсуждения наш выбор подарка (а именно книга) вызвал явное недоумение и даже смех у аудитории. Многие участники решили, что это просто шутка. Данная реакция была для нас довольно некомфортной и явно привела к ком-

муникативному сбою. С нашей же стороны, удивление вызвал тот факт, что большинство испаноязычных коллег заявили, что опоздают на день рождения минимум на полчаса. Что касается подарка, они выбирали главным образом вино и конфеты.

При обсуждении данного критического инцидента со студентами-лингвистами в родной культуре анализировались причины возникшего когнитивного диссонанса с учетом ценностей, которые могут расходиться в контактирующих культурах. Так, высказывание *Книга лучший подарок* в русскоязычной культуре отражает уважительное отношение к этому источнику знаний. Очевидно, что в упомянутых культурах она имеет меньшую ценность в качестве подарка. Что касается категории времени, в научной литературе не раз подчеркивалось, что время имеет культурно-специфический характер и его концептуализация зависит от многих переменных. Например, в США существует концептуализация времени, отражающая этнические разновидности неформального времени: например, *Chicano time* – мексиканское время (М. Г. Лебедько, 2008). Это время, которое на два часа позже, чем реальное, настоящее время (*two hours later than actual present here-and-now time*). В то же время, анализируя тот или иной критический инцидент, следует помнить, что нельзя абсолютизировать дивергентные характеристики культур и приписывать их всем представителям лингвокультурного сообщества.

Таким образом, использование технологии анализа критических инцидентов может способствовать более эффективной подготовке обучающихся к межкультурной коммуникации, позволяет прогнозировать возможные коммуникативные сбои и пути их преодоления.

С. А. Лукина, Д. Жданович

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИМУЛЯЦИИ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В последнее время в обучении учащихся учреждений общего среднего образования общению на иностранном языке отдается предпочтение интерактивному подходу. В качестве одной из технологий данного подхода выделяют *симуляцию*, которую также рассматривают как разновидность ролевой игры. Отличительной чертой симуляции как разновидности ролевой игры является то, что обучающиеся выражают свою точку зрения и отношение к проблеме, вокруг которой структурирована симуляция, не выступая в ролях каких-либо лиц, как это происходит в обычной ролевой игре, но представляя самих себя в предлагаемой ситуации. Как технология обучения иностранным языкам симуляция обязательно основывается на моделировании реальных ситуаций общения в изначально заданной структурированной среде и успешно применяется на уроках иностранного языка на II и III ступенях общего среднего образования.

Главное назначение симуляции заключается в развитии речевого взаимодействия собеседников (учащихся) как носителей определенных ролей

социально-культурной реальности страны изучаемого иностранного языка. Речевая деятельность осуществляется с учетом многих социальных характеристик: темы разговора, обстановки, сферы использования языка и ролевых отношений между общающимися, что позволяет приблизить процесс обучения иностранным языкам к естественным условиям общения. Все это позволяет увеличить как количество усваиваемых лексических единиц, грамматических структур, так и речевых моделей, речевых функций по сравнению с другими видами парной и групповой форм работы. Симуляция позволяет моделировать последовательность этапов социального взаимодействия, в ходе которого каждый говорящий реализует собственную стратегию и тактику общения по отношению к другим собеседникам.

Симуляции, имея различное функциональное назначение, предполагают наличие единого сюжета, который должен соответствовать избранной проблемной ситуации; предоставление учащимся основных фактов, которые не могут быть домыслены или изменены, ролевых заданий для каждого участника и различных опор (как содержательных, так и смысловых), позволяющих стимулировать развернутые высказывания учащихся. Введение в ситуацию предполагает выполнение упражнений на активизацию лексического и грамматического материала с акцентом на использование речевых клише, функциональных моделей диалога и др. Следует особо подчеркнуть, что проигрывание полученных ролей осуществляется в соответствии с собственными взглядами, жизненным, языковым опытом учащихся. Подведение итогов игры, кроме оценивания деятельности учащихся учителем, может включать проведение дискуссии по проблеме, предполагающей обсуждение, формулирование выводов, выявление спорных вопросов, обобщение результатов обсуждения проблемы в виде устного (репортаж, пресс-конференция и т.д.) или письменного (эссе, постер и др.) сообщения.

Для активизации устного иноязычного общения на уроке иностранного языка с использованием симуляции необходимо реализовывать основные дидактические и методические принципы: коллективно-индивидуальной деятельности и диалогичности общения, проблемности, психологической совместимости, коллективности, коммуникативности, ситуативности и др.

Основными требованиями к проведению симуляций являются:

- максимальное приближение модели среды деятельности к реальным типичным ситуациям общения;
- структурированность этой модели вокруг некоторой проблемы посредством определения необходимых условий и правил речевых и неречевых действий обучающихся, направленных на решение этой проблемы;
- достоверность предлагаемой ситуации;
- соответствие целям, задачам, возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, уровню их языковой подготовки;
- создание педагогом непринужденной творческой обстановки.

Симуляция отвечает таким требованиям, как коммуникативная направленность, многофункциональность, многоступенчатый подход к обучению, наличие речемыслительной задачи, самостоятельность обучающихся в усло-

виях новизны ситуации, мотивация и учет предпочтений каждого учащегося, а также активная, творческая совместная деятельность и эмоциональная вовлеченность обучающихся.

Симуляции, кроме возможности всестороннего обсуждения ситуации, способствуют развитию креативности, умений анализировать, спорить, излагать свои соображения, предполагают творческий подход к решению коммуникативной задачи или проблемы.

Таким образом, симуляция представляет собой более высокий уровень творческой деятельности, которая предполагает речевое общение в специально структурированной среде при наличии у учащихся определенных личностных позиций, заданных контекстом проблемной ситуации, максимально приближенной к реальности.

А. Н. Тарасевич

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном мире, полном информации из самых разных источников, становится все сложнее организовать учебный процесс, в котором обучающиеся понимают, какой материал они изучают и каков потенциал его использования в будущем. Несмотря на то, что необходимость владения английским языком для многих студентов очевидна, они все же подвергают предлагаемые им сведения сомнению, задаваясь вопросом о их применении в реальной жизни. Помимо этого, студенты должны обладать навыками самостоятельного поиска необходимой им информации и ее критического анализа. Так, актуальным является вопрос о стимулировании мотивации обучающихся к активному изучению английского языка не только в рамках осваиваемой программы, но и за ее пределами.

Технологии стали неотъемлемой частью образования, но лишь ограниченная их часть полноценно используется на занятиях, в то время как все сферы человеческой жизни пронизаны ими. Невозможно отрицать тот факт, что большую роль в досуге многих стали играть компьютерные и мобильные игры. Даже если человек не является любителем подобного времяпрепровождения, он так или иначе сталкивается с развлекательными или обучающими приложениями, число которых увеличивается. Игры обладают огромным преимуществом, так как позволяют игроку погрузиться в тщательно проработанную вселенную, влиять на происходящие события, делать выбор, реализовать свои возможности и ощущать собственную важность или притворяться кем-то другим, при этом наслаждаясь увлекательным сюжетом, качественным визуальным рядом и звуковым сопровождением. Все это позволяет мотивировать игрока возвращаться к процессу раз за разом. Следовательно, грамотное использование отдельных элементов, характерных для игр, может быть эффективно в учебном процессе для стимулирования интереса обучающихся к предмету.

Понятие *геймификация* включает в себя применение игровых элементов и игрового мышления, не характерных для конкретного вида деятельности, для повышения мотивации и вовлеченности человека в процесс. Необходимо понимать, что целью геймификации не является только развлечение обучающихся и что она не равна простому использованию игр на занятиях, а позволяет преобразовать сам процесс обучения. Это также возможно благодаря тому, что игры и обучение обладают схожими чертами, такими как необходимость достижения человеком поставленной цели и развитие своих способностей в процессе преодоления возникающих препятствий.

Такие игровые элементы, как *очки (points)*, *награды (badges)* и *доски лидеров (leaderboards)*, применяются в обучении для формирования мотивации и наглядного *отображения прогресса обучающихся* на протяжении достаточно длительного времени, однако следует понимать, что они играют роль *внешней мотивации* и даже могут привести к возникновению негативных эмоций студентов в случае, если им не удастся заработать достаточное количество очков, чтобы конкурировать с другими; более того, подобные элементы могут не иметь значимости для обучающихся. Следовательно, они не должны выходить на первый план или даже могут отсутствовать вовсе.

В то же время существуют характеристики игр, позволяющие полноценно вовлечь обучающихся в геймифицированный процесс. Вот некоторые из них.

1. *Действие (Action)* – для продвижения по игре обучающимся необходимо совершать действия, которые могут привести их к следующему этапу: найти предмет, решить загадку, собрать информацию о чем-либо и т.д.

2. *Вызов (Challenge)* – препятствия позволяют людям проявлять свои силы, получать опыт, учиться на ошибках и становиться лучше. Преодоление препятствия способствует формированию у обучающегося гордости за собственные достижения и стимулирует его продолжать игру, в ходе развития которой ему будут встречаться более сложные испытания.

3. *Неопределенность (Uncertainty)* – наличие различных заданий предполагает, что обучающийся никогда до конца не представляет, что ожидает его далее: сюжетный поворот, правильный или неправильный выбор, необходимость повторить действие или вернуться к началу. Данный элемент неожиданности держит обучающегося в напряжении, позволяет удивить его, а значит, и удержать его интерес и мотивацию на высоком уровне.

4. *Эмоциональная наполненность (Emotional Content)* – несомненно, одним из важнейших факторов формирования внутренней мотивации является личная заинтересованность обучающегося в игровом процессе, а наличие ярких эмоций определяет не только отношение к нему, но и лучшее запоминание полученной информации и закрепление навыков.

Важным также является *осознание обучающимися целей* игры: к чему ведут их решения, какую полезную информацию они могут добыть, как это может быть использовано во внеучебных ситуациях. Это может быть реализо-

вано через использование единой *сюжетной линии*, которая связана с предметом, указывает на конечный результат работы, а также объясняет смысл и весомость определенных действий. Все вышеназванное в свою очередь повышает личную заинтересованность обучающегося в активной работе, то есть стимулирует его *внутреннюю мотивацию*.

Очевидно, что в первую очередь именно преподаватель должен понимать, для чего он использует геймификацию в учебном процессе, какие задачи он ставит перед собой и студентами, как может сделать игру увлекательной и ценностной для игроков, ведь по сути геймификация – это инструмент преобразования учебного процесса. Для достижения успеха преподаватель должен хорошо знать интересы и особенности обучающихся, с которыми он работает, ведь иначе невозможно создать индивидуализированный продукт. Более того, ясные цели и задачи позволяют преподавателю моделировать трудности и ситуации успеха, менять ход игры, давать играющим возможность соперничать друг с другом или, наоборот, стимулировать командную работу.

В первую очередь, геймификация реализуется в создании игр и приложений, где главным является именно процесс изучения какого-либо предмета. Технологии позволяют дать игроку выбор, возможность продолжительное время тренировать навык, при необходимости возвращаться к изученному, обеспечить обучающегося мгновенной обратной связью. Известными примерами являются платформы для изучения иностранных языков, такие как DuoLingo, Lingualeo и т.д. Тем не менее геймификация может использоваться и без создания отдельных приложений. Так, самостоятельная работа студентов при изучении фонетики английского языка может быть геймифицирована посредством введения в учебный процесс истории о загадочной болезни, из-за которой жители города необъяснимым образом теряют способность говорить, что привело к созданию экспедиции, целью которой стал поиск и захват могущественного артефакта, способного остановить эпидемию. Таким образом, студенты выбирают, кем они хотят стать в экспедиции, где каждый член команды обладает определенными функциями: Лидер экспедиции организует выполнение индивидуальных и групповых заданий, Счетовод отслеживает прогресс команды, Послы делятся информацией об окружающих людях и их акцентах, Министрели и Библиотекари показывают потенциал музыки и литературы в образовательном процессе.

Команда движется к успешному завершению квеста посредством самостоятельного выполнения заданий, каждое из которых помогает им идти вперед по сюжету и отличается от предыдущих. Задания включают в себя изучение образцов речи носителей языка, работу с транскрипцией и интонационной разметкой текстов, улучшение произносительных навыков посредством скороговорок, применение интонационных моделей в экспрессивном чтении и декламировании стихотворений. Задания могут выдаваться всей группе либо членам команды, чья функция предполагает работу с конкретным их типом. На каждый этап отводится неделя, в завершение которой резуль-

таты представляются на занятии, где успешность их выполнения оценивается преподавателем. За выполнение поставленной задачи студенты получают «монетки», определенное количество которых переводит их на следующий уровень. Помимо этого, каждый обучающийся имеет возможность в течение недели делиться найденным им материалом в своей сфере, связанным непосредственно с фонетикой или английским языком в целом, объясняя мотивацию своего поступка и получая дополнительные «монетки». Подробности о заданиях, визуализация и звуковое сопровождение осуществляются с помощью Google-презентаций, общение преподавателя со студентами вне класса – в специально созданном чате.

Таким образом, грамотно использованная геймификация с четкой постановкой целей преподавателем, его личной заинтересованностью в процессе, способностью учитывать интересы студентов и создавать что-то уникальное для них позволяет преобразовать работу обучающихся и поддерживать их высокую мотивацию к изучению не только отдельного аспекта, но и иностранного языка в целом.

Л. В. Якухина, И. Торчик

CASE-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В современную систему образования все больше внедряются инновационные методы и технологии. *Case-технология* – один из эффективных примеров образовательной технологии формирования речевой компетенции на иностранном языке, которая успешно используется на уроках, охватывая все виды речевой деятельности, и предполагает активный проблемно-ситуационный анализ решения конкретных задач (ситуаций).

При применении case-технологии деятельность учителя предусматривает разработку ситуации, подготовку списка необходимой литературы, продумывание сценария урока, координирование групп, организацию предварительного и итогового обсуждения кейса. В ходе использования case-технологии прослеживается единство основных функций деятельности преподавателя: мотивирующей, воспитывающей, развивающей, обучающей, организующей, диагностирующей, исследовательской, оценивающей. Деятельность учащихся состоит в осмыслении межкультурной иноязычной ситуации, описание которой одновременно отображает практическую проблему и актуализирует межпредметные знания, которые необходимы для решения проблемы. Знания у учащихся нарабатываются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации на иностранном языке, ее анализа, выдвижения гипотезы, формирования выводов и самоконтроля.

Применение case-технологии имеет ряд преимуществ и недостатков. Во-первых, обучающиеся не получают готовых знаний, они учатся добывать

их самостоятельно, оптимально сочетая теорию и практику. Во-вторых, процесс решения проблемы – это творческий процесс познания, исходя из которого, учащиеся развивают умения учебно-познавательной деятельности: работать в группах, слушать собеседников, аргументировать свою точку зрения, выстроив логические схемы решения проблемы.

К недостаткам, прежде всего, относится расход большого количества времени на качественную подготовку кейса. Учитель должен продумать форму представления кейса и спланировать деятельность учащихся, сочетая индивидуальные и групповые формы работы. Процесс подведения итогов требует от учителя объективной оценки самостоятельной работы учащихся, их активности и оригинальности.

Case-технология способствует активизации теоретических знаний и практического опыта учащихся, развитию умения изучения альтернативных точек зрения и аргументации своей, готовности работать в команде и т.д. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносятся часть реальной жизни, непосредственно идет формирование речевой компетенции на уроках иностранного языка.

Круглый стол
«КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД
В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ
(НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ)»

М. П. Булгакова

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД КУРСОВЫМИ
И ДИПЛОМНЫМИ ПРОЕКТАМИ. ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ
И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В работе над курсовой и дипломной работами традиционно выделяются следующие этапы:

- определение проблемного поля исследования;
- изучение и подбор литературных источников для теоретической базы исследования;
- изучение и подбор эмпирического материала;
- описание и анализ эмпирического материала;
- оформление и представление исследования.

На каждом из этих этапов возникает ряд трудностей. В самом начале следует настойчиво обращать внимание студентов на необходимость системного учета всех используемых источников и приучать к правильному оформлению ссылок на цитируемую литературу. Студент должен осознать, что четкая систематизация научной литературы с первых дней работы позволит предотвратить большие потери времени на этапе оформления исследования.

Необходимо также убедиться, имеет ли студент представление о таких важных литературных источниках, как монографии, сборники, журнальные статьи, брошюры, рецензии и т.д., знает ли, как их находить в библиотечных фондах, уметь вычленять в них нужную информацию, правильно ее обрабатывать. Такая рекомендация может остаться не востребованной многими студентами, так как большинство из них работают над дипломами, не выходя из Интернета. И в этой связи важно их предостеречь от использования недостоверной информации, анонимной литературы, ориентировать на цитирование только авторитетных источников: диссертаций, авторефератов, работ академиков, профессоров, доцентов. Предлагая студентам литературу для теоретической части, важно не перегружать списки рекомендуемой и обязательной литературы.

Направляя студента в построении теоретической базы исследования, важно убедиться, правильно ли он понимает значение таких важных компонентов научного знания и общих для всякого познания форм мышления, как понятия, суждения, умозаключения, сформулированных наукой принципов, законов. Знает ли он, что такое категория, концепция, проблема, гипотеза и п.р.

Опыт показывает, что большие трудности у многих студентов вызывает написание и редактирование текста исследования. В описании процесса обработки и анализа эмпирического материала студентам рекомендуется избегать

употребления местоимения *мы*: «мы обнаружили...; нашей целью...», и уж совсем недопустимо *я*. Следует обратить внимание, что предпочтительнее использовать безличные, страдательные конструкции: «исследование показало ...; анализ выявил ...; цель работы заключается в...; в результате сравнения установлено...; изучение раскрыло...; было обнаружено..., что».

Работа над исследованием должна способствовать выработке у студентов навыков стилистически грамотного изложения научных данных, развивать умение формулировать свои мысли на хорошем литературном языке, поскольку для студентов лингвистического университета особенно важно хорошее владение научной речью. К числу наиболее частых стилистических недочетов относится повтор одного и того же слова (или же однокоренных слов) в предложении (абзаце): «исследование выявило следующее явление...». Тут можно порекомендовать студентам поискать синонимы в доступных справочниках.

Частое нагромождение причастных/деепричастных оборотов делает текст трудным для восприятия. Нехорошо, когда причастные обороты следуют один за другим: «*выявленные в работе особенности, обусловленные тенденцией ...*». В таких случаях можно предложить причастные обороты чередовать с придаточными предложениями: «*выявленные особенности, которые обуславливаются тенденцией ...*».

И, конечно же, с первых дней работы над исследованием необходимо требовать соблюдения правил оформления примеров.

Следование таким несложным рекомендациям поможет студентам вовремя и успешно справиться с курсовой и дипломной работой.

А. В. Гедройц

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Решая задачу применения на занятии дифференцированного подхода, многие преподаватели сталкиваются с определенными трудностями, так как существуют различные взгляды на понятие дифференциации обучения. В Педагогическом энциклопедическом словаре мы встречаем такое определение: «Дифференциация обучения – это форма организации учебной деятельности учащихся, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности». Вот еще несколько дефиниций этого понятия. Так, К. Г. Селевко дает следующее определение: «Дифференцированный подход в обучении – это создание разнообразных условий обучения для различных групп с целью учета особенностей их контингента; комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах». Определение В. И. Андреева, на наш взгляд, более точно отображает сущность этого понятия: «Дифференциация обучения – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических

условий, учитывающий типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения».

Для осуществления дифференциации обучения необходимо различать внешнее дифференцирование (уровень владения языком на уровне А1, А2, В1, В2, С1, С2) и внутреннее дифференцирование как дидактический принцип, учитывать не только дифференцирование заданий по сложности, но и дифференцирование условий выполнения этих заданий (помощь преподавателя сильным и слабым учащимся, разный объем выполняемых заданий, различное время для выполнения заданий), а также форм контроля их выполнения (различные виды ключей и опор).

Как педагогу-практику сделать каждое занятие продуктивным и максимально эффективным для всех учащихся? Как «подать» материал, чтобы одаренные не скучали, а учащиеся с низкой мотивацией и трудностями обучения понимали его? Дифференцированное обучение предусматривает такие организационные формы, при которых каждый студент работает на уровне своих способностей, преодолевая посильную, но достаточно ощутимую для него трудность. В ходе осуществления индивидуального подхода к учащимся преподаватель, как правило, делит группу на слабых и сильных. Критериями этой дифференциации служат такие показатели, как активность на занятии, добросовестное отношение к предмету, внимание, наличие интереса к изучению предмета и уровень успеваемости. С моей точки зрения, правильнее было бы не делить студентов на «слабых» и «сильных», а отнести их к трем условным группам. Эти группы не постоянны, их состав может меняться:

1-я группа – учащиеся, требующие постоянной дополнительной помощи.

2-я группа – учащиеся, способные справиться самостоятельно.

3-я группа – учащиеся, способные справляться с материалом за короткий срок с высоким качеством и оказывать помощь другим.

1-я группа отличается низкой и неустойчивой работоспособностью, трудностями в организации собственной деятельности, низким уровнем развития памяти, внимания, мышления. Учащимся этой группы необходимы постоянная стимуляция, яркая мотивация, четкое отслеживание временного режима, проверка качества выполнения заданий. Обычно педагоги уделяют им максимум внимания в ущерб остальным.

Учащиеся 2-й группы имеют хорошую память и внимание, нормально развитое мышление, грамотную речь, их отличают исполнительность, добросовестность, высокая мотивация. Им необходимо постоянное ненавязчивое внимание преподавателя, творческие задания.

Учащиеся 3-й группы обладают «академической одаренностью», представляющей собой единство познавательной потребности, мотивации и способности к регуляции своих действий.

Такое разделение учащихся позволяет учителю варьировать объем заданий, их сложность и характер оказываемой им помощи при выполнении

заданий. Подобный подход к дифференцированному обучению, безусловно, является правильным и с общедидактических позиций вполне обоснованным.

Дифференцированный подход к учащимся может быть осуществлен на всех этапах урока: объяснение нового материала, закрепление нового материала, домашнее задание. Его главной задачей в обучении немецкому языку мы считаем повышение интереса и мотивации студентов к изучению языка, необходимость стереть явную грань между «сильными», «средними» и «слабыми» студентами и разнообразить формы и методы своей работы. Поэтому осуществление дифференцированного подхода при обучении иностранному языку требует от преподавателя большого искусства, чтобы сделать учебный процесс насыщенным и эффективным. В плане развития личности учащегося данный подход также имеет много преимуществ: учащиеся охотнее общаются друг с другом, так как учтены их интересы и желания, лучше запоминают новый материал, чаще и с меньшим количеством ошибок употребляют его в речи, усваивают более прочно.

Т. С. Иванова

К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Сравнивая продуктивность работы студентов прошлых лет, которые перерабатывали значительно большие объемы информации и более качественно, с итогами работы современных студентов, невольно задаешь себе вопрос, почему снизился уровень знаний нынешних студентов.

Вероятно, изменились условия жизни, и их нельзя оставлять без внимания. Во-первых, на молодое поколение активно влияет использование мобильных телефонов, смартфонов и т.д. Российскими учеными доказано, что при разговоре по сотовому телефону более 15 минут происходит нагревание височной части головы, излучение нагревает клетки головного мозга и они разрушаются, а это негативно сказывается на мыслительных процессах. Нарушается передача сигналов по всему организму: ухудшается память, рассеивается внимание, повышается раздражительность, возникает стресс. Во-вторых, наблюдаются сниженная мотивация для изучения второго языка и набор студентов с низким уровнем обученности. В-третьих, в связи с платным обучением наблюдается совмещение учебы с работой или подработкой, что тоже не способствует успешной учебе. Таким образом, уже на занятиях разрастается цепочка «слабый ответ – негативная отметка – неудача – дезинтерес». В самостоятельной работе слабые студенты часто не в состоянии ликвидировать свои пробелы. На практике самостоятельная работа часто сводится к механическому усвоению языкового материала за счет увеличения объема и времени работы над ним. Например, большой объем упражнений на употребление управления глаголов в немецком языке представлен в виде переводов, хотя в итоговых контрольных этот вид работы не представлен. Студенты, пользуясь переводчиком, часто дают нелепые варианты перевода незнакомых слов.

Следует также учитывать уровень лингвистической компетенции студентов: высокий, средний и низкий. Для этого надо выделить обязательный минимальный объем для низкого уровня и соответственно по желанию и возможностям добавить материал к среднему и высокому уровню. Поэтому вопрос упорядочивания нагрузки студентов при выполнении самостоятельной работы является на сегодня актуальным. Типовая программа предусматривает «максимальный учет потребностей, интересов и личных особенностей обучаемого» (194.5). Обучающиеся должны иметь возможность и право усваивать содержание обучения на различных уровнях глубины и сложности. Поэтому следует учитывать:

- степень дозирования материала и помощи слабым;
- вариативность темпа изучения материала;
- выбор различных видов деятельности.

Еще не достаточно применяется парная самостоятельная работа, когда можно группировать слабого и сильного студента для поддержки в совместной работе. Существует понятие «разведывательный эксперимент», это, похоже, то, что представляет собой самостоятельная работа студентов. Поэтому тема еще мало изучена и может представлять собой множество вариантов.

Л. Ф. Каравай

СПОСОБНОСТЬ К СЛОВОТВОРЧЕСТВУ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Приобщение студентов к словотворчеству в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного является не только одним из факторов стимулирования заинтересованности в изучении иностранных языков, но и возможности расширения словарного запаса.

Дело в том, что современность предъявляет достаточно высокие требования в отношении сформированности у выпускников вуза таких компетенций, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия и способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации на иностранном языке. Межкультурная коммуникация на изучаемом языке предполагает как самостоятельное совершенствование в овладеваемой иноязычной речевой деятельности, порождение собственной модели речевого поведения, адекватной целям, сферам, ситуациям общения, приобретения соответствующих знаний, умений, навыков, так и целенаправленное формирование потребности в творческой деятельности у обучающихся немецкому языку как второму иностранному. Творчество определяется нами как процесс деятельности, создающий качественно новые материальные продукты и духовные ценности.

При разработке технологии формирования потребности в словотворчестве следует уделить внимание изучению механизмов словотворчества и формированию творческого мышления с потребностью к такому виду деятельности.

Резервы необходимой лексики на первых этапах обучения ограничены. Поэтому в число возможных творческих задач, решаемых студентами, которые оживляют занятия, вызывают заинтересованность и, соответственно, повышают мотивацию в совершенствовании знаний иностранного языка, могут входить, в частности, и задачи, связанные со словотворчеством. При этом необходимо учитывать, что словотворчество студентов в рамках иностранного языка не должно быть (в отличие, например, от детского словотворчества) стихийным, но должно базироваться на знании моделей словообразования и словосложения, свойственного изучаемому языку, и направляться преподавателем.

Иными словами, в ходе обучения иностранному языку преподаватель должен постепенно приобщать студентов к словотворчеству, используя для этого соответствующие подходы.

Как известно, новые слова возникают тремя путями: путем заимствования слов из другого языка, путем семантической деривации, т.е. путем развития в уже существующем слове нового вторичного значения, а также путем словообразовательной деривации, т.е. путем образования новых слов из существующих в языке морфем по существующим (как правило, продуктивным) моделям.

Способ заимствования из английского языка в немецкий в нашей ситуации изучения немецкого как второго после английского достаточно активен, иногда настолько, что английские слова уже употребляются как немецкие: *der Laptop, die Message, die Mouse, die E-Mail, das Online, der Manager, download*. Уже на первом уроке немецкого языка следует обратить внимание обучающихся на те слова, которые они знают.

Словообразовательная модель рассматривается нами как комплекс регулярных языковых признаков, характеризующих процесс трансформации по линии «производящая основа – словообразовательный формант – производное слово». Освоение словообразовательных моделей создает базу для пополнения словарного запаса благодаря не только догадке при узнавании и понимании слова, но и тому, что оно открывает возможности для словотворчества.

Такое представление учебных задач требует соблюдения логической последовательности предпринимаемых учебных шагов при обучении пониманию производной лексики немецкого языка. Особенно важна эта последовательная и системная работа для начинающих.

Нами выделяются следующие логические ступени при освоении словообразовательных моделей.

А. Узнавание формы в линейном плане, структурной модели-образца.

Например, конверсия:

Leben – das Leben

Ich – das Ich
Mein – die Meinen
Eins – die Eins
Hundert – das Hundert
Wenn und Aber – das Wenn und Aber
Sterblich – der , die Sterbliche
Vorsitzend – , der, die Vorsitzende
Zu Hause – das Zuhause

Или словосложение:

1) *die Hausfrau, die Fachfrau, die Kauffrau, die Karrierefrau, die Führungsfrau, die Erfolgsfrau, die Powerfrau, die Putzfrau, die Omofrau*

2) *vaterlos, schneelos, wolkenlos, willenlos, gefühllos, funktionslos, haarlos, hoffnungslos, konzeptionslos, konkurrenzlos*

3) *Schnelldienst, Schnellkochtopf, Schnellreparatur, Schnellessen; Schnellbar, Schnellimbiss*

Или модель безаффиксного (имплицитного) производства:

der Sprung, der Lauf, der Verlust

Б. Узнавание и соотнесение основы слова с определенным лексико-семантическим вариантом многозначной производящей основы в парадигматическом плане.

В. Отрабатывание механизма узнавания с помощью специальных упражнений и системы таких упражнений для всех видов основ.

Г. Соотнесение нового слова с моделью-образцом.

Поэтому следует целенаправленно обращать внимание обучающихся на модели и возможности их употребления и развивать потребность в создании собственного банка таких моделей. Равнозначно тому, как мы создаем списки основных форм глагола или глаголов с управлением, студенты сами создают списки активных, употребляемых ими лично словообразовательных моделей и активно ими пользуются. Преподаватель, соответственно, не забывает обратить внимание всей группы на употребление такой лексики и поощрить студента при оценке его деятельности.

Многие из этих слов не зафиксированы словарями, а некоторые и не будут фиксироваться, но возможность быстро и поточнее выразить мысль остается, поэтому работа в данном направлении поможет разработке продуктивной модели процесса устного и письменного иноязычного общения и его методического обеспечения.

Как показывает наш опыт работы со студентами, целесообразно составлять отдельные практикумы по работе со словообразовательными моделями, куда войдут системы упражнений. Наибольший же интерес представляют собой задания, нацеленные на словотворчество, потому что они не только способствуют произвольному запоминанию лексических единиц, но и вызывают большой энтузиазм со стороны студентов при выполнении, т.е. повышают мотивацию к их выполнению.

Л. Н. Колышкина, И. А. Ходасевич

ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА 3 КУРСЕ ФМК И ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Одной из форм организации самостоятельной работы студентов по аспекту «Практика устной и письменной речи» является домашнее чтение, позволяющее не только прививать навык и воспитывать определенную культуру самостоятельной работы у студентов, но и способствующее развитию разнообразных речевых умений при овладении иностранным языком. В то же время оно формирует такие виды коммуникативной компетенции, как лингвистическая, речевая, социокультурная, учебно-познавательная, компенсаторная, будучи важным аспектом процесса обучения иностранным языкам.

Основное назначение домашнего чтения – получение языковой и социокультурной информации из текста на иностранном языке. Одновременно систематическое и планомерное домашнее чтение является важным источником и средством расширения лексического запаса и развития навыков устной речи студентов.

Существуют различные точки зрения на то, какие этапы работы над текстом необходимо включить в учебный процесс, какие из них наиболее эффективны. В первую очередь, виды работы зависят от того, какая цель ставится перед домашним чтением. Если это чтение ради чтения, как процесс получения информации из текста, то задания ориентируются только на контроль понимания содержания. Если предполагается беседа по прочитанному, по проблеме текста, то разрабатываются задания, направленные на высказывание своего мнения с постепенным переходом от подготовленной к неподготовленной речи.

Традиционно выделяют 3 этапа работы над текстом (предтекстовый – этап антиципации, текстовый и послетекстовый), которая на каждом из них осуществляется с использованием соответствующих типов упражнений:

- предтекстовые упражнения;
- контроль понимания содержания – текстовый этап;
- контроль понимания важных деталей текста (анализ и оценка) – послетекстовый этап.

На 3 курсе ФМК и переводческого факультета в качестве домашнего чтения студентам предлагаются следующие книги: „Jeder ist käuflich“, „Der letzte Kuss“ (изд-во „Cornelsen“), „Das Gold der alten Dame“ (изд-во „Langenscheidt“). Для работы над текстом разработаны следующие упражнения.

Предтекстовые упражнения (предполагают работу над лексикой и грамматическими структурами, использованными в тексте; как правило, предтекстовые упражнения, направленные на снятие языковых трудностей, полностью выносятся на самостоятельную работу студентов).

1. Найти значения слов в словаре, выписать форму множественного числа существительных.

2. Проанализировать способ образования предложенных существительных (прилагательных).

3. Образовать сложное существительное из предложенных компонентов.

4. Определить суффикс, с помощью которого образовано существительное.

5. Исправить сложные существительные, найти неверный компонент.

6. Образовать прилагательные, используя предложенные суффиксы.

7. Найти пары: выражение и его значение.

8. Найти примеры предложений с предложенными глаголами.

9. Составить предложения с предложенными словами.

10. Заполнить пропуски предлогами.

11. Образовать антонимы предложенных прилагательных.

12. Дополнить предложения подходящими союзами.

13. Дополнить предложения правильной формой глагола (существительного, прилагательного).

14. Проанализировать употребление частицы *zu* с инфинитивом.

15. Образовать сложноподчиненное предложение из двух простых.

Упражнения на контроль понимания общего содержания прочитанного текста.

1. Ответить на вопросы на понимание общего содержания прочитанного.

2. Рассказать о главных героях, используя предложенные слова и выражения.

3. Сопоставить героя и его характеристику.

4. Согласиться / не согласиться с предложенным фактом.

5. Продолжить предложение из текста.

6. Расположить предложения из текста в порядке их следования.

Упражнения на контроль понимания важных деталей текста и его оценка (задания, направленные на постепенный переход от подготовленной речи к речи неподготовленной).

1. Выбрать правильный вариант высказывания с учетом деталей, обосновать свой выбор.

2. Инсценировать диалог между главными героями, продолжить его.

3. Инсценировать диалог, добавив недостающие реплики.

4. Упорядочить реплики диалога и инсценировать его.

5. Охарактеризовать героя, используя предложенные выражения.

6. Найти несоответствия в кратком пересказе отрывка, обосновать исправления.

7. Описать героя книги партнеру, который должен угадать героя по его описанию.

8. Угадать, кому из героев рассказа принадлежит та или иная реплика, и описать контекст, в котором эта реплика произносится.

Творческие задания.

1. Дать советы герою от другого лица.

2. Составить интервью с героями книги.

3. Высказать предположения о дальнейшем развитии событий.
4. Найти информацию в Интернете по предложенным вопросам.
5. Описать картинку с использованием заданного грамматического явления.

6. Найти прилагательные, характеризующие героя в соответствии с буквами его имени.

7. Придумать счастливый (печальный, абсурдный) конец истории.

При работе над домашним чтением студенты читают рекомендованный текст (тексты) дома с целью извлечения содержательной информации и дальнейшей ее передачи. Контроль осуществляется и во внеаудиторное время, и на занятии. Для контроля внеаудиторной самостоятельной работы над текстом по домашнему чтению применяются задания, созданные на базе конструктора интернет-заданий app.wizer.me. Конструктор позволяет выполнять задания на подстановку, заполнение пропусков, сортировку, нахождение соответствий, множественный выбор, а также отдельные творческие задания. Конструктор используется для организации самостоятельной работы в соответствии с графиком, позволяет проверить результаты работ студентов, оценить при необходимости их работу, написать отзыв. На занятии осуществляется работа над упражнениями, которые направлены на развитие навыка устной речи, на переход от подготовленной к неподготовленной речи. Таким образом, использование конструктора интернет-заданий app.wizer.me открывает дополнительные резервы для интенсификации процесса обучения, более рационального распределения времени в аудитории.

В то же время несмотря на положительное отношение студентов к выполнению интерактивных тестов, созданных на основе конструктора app.wizer.me, группы демонстрируют разную готовность к сотрудничеству с использованием данной технологии. Если в некоторых группах показатель выполнения тестов лежит в диапазоне от 69 % до 100 % (в среднем 89 %), то в других группах этот показатель может составлять и 37 % (от 14 % до 57 % соответственно).

А. Л. Кохановская

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ
«ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(немецкий)»**

Требования, предъявляемые работодателями в настоящее время к выпускникам вузов, включают не только определенный объем знаний, умений и навыков, но и имеют прямое отношение к их способности критически и аналитически мыслить, быстро адаптироваться в изменяющихся экономических, социальных, политических условиях, использовать весь арсенал современных информационных технологий с целью быть готовыми самостоятельно добывать знания. Одним из способов достижения данной цели

является использование метода проектов. Он был разработан американским педагогом Х. В. Килпатриком в 20-е г. XX в. и представляет собой способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В рамках дисциплины «Лингвострановедение второго иностранного языка (немецкий)», основная цель которой является овладение необходимым объемом фоновых знаний (сведений о национальном своеобразии, образе жизни, исторических фактов, природно-географических особенностей, традициях и др.), знаний о национально-культурных особенностях языковых и речевых явлений для эффективного осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия, проектам отводится стержневое место.

Основной целью использования метода проектов является возможность эффективного овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией, в понятие которой входят: речевая компетенция, социокультурная компетенция, языковая компетенция, учебно-познавательная компетенция, компенсаторная компетенция. Также формируется информационная компетенция, проявляющаяся в умении самостоятельно работать со справочной литературой, самостоятельно находить необходимую информацию по разным отраслям знаний. Проектное обучение способствует также повышению личной уверенности учащихся, развивает исследовательские умения, «командный дух», коммуникабельность и умение сотрудничать, обеспечивает механизм критического мышления, умение искать пути решения проблемы.

Существуют различные типы проектов. Е. С. Полат предлагает следующую классификации проектов:

- по методу – исследовательские (есть структура проекта, цели, значимость, методы обработки результатов), творческие (нет структуры, но есть схема и желаемые результаты, сюда относятся творческие работы, видеофильмы, стенгазеты и т.п.), ролево-игровые (нет структуры, есть лишь роли участников, это могут быть литературные персонажи в сценке), информационные (проекты направлены на сбор информации, результатом является статья, доклад или иная форма представления результатов), практико-ориентированные (хорошо продумана структура, возможен сценарий всей деятельности в рамках проекта, результатом является, например, газета, документ, спектакль и т.п.);
- по содержательному аспекту – монопроекты (индивидуальная презентация), межпредметные проекты;
- по характеру координации – с открытой координацией, со скрытой координацией;
- по характеристике контактов – внутренние или региональные (в пределах классов одной школы, школ округа, города), международные;
- по количеству участников – личностные, парные, групповые;
- по продолжительности проведения – краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.

В практике чаще всего применяются смешанные типы проектов. Выбор проекта определяется коммуникативной задачей. Все зависит от цели и задач, которые необходимо решить в ходе выполнения работы. Тип проекта определяет структуру, методы, источники информации, форму отчетности.

Исходя из основных характеристик и типов проектов, определены следующие свойства проекта: проект разрабатывается на основе переработанной и проанализированной информации; он предполагает сотрудничество преподавателя и обучающихся; работа над проектом включает в себя использование аутентичного материала; проект предполагает использование средств наглядности и аудиовизуальных технологий; он позволяет привлекать дополнительные ресурсы; он предполагает длительную подготовку; содержание проекта логично и удобно для восприятия; проект позволяет тренировать навыки всех видов речевой деятельности одновременно; выводы системны, обоснованы и содержат возможное решение проблемы проекта.

Проектная деятельность представляет собой последовательность определенных этапов работы. Первый этап – поисковый, он включает определение темы исследования, проблемы, конкретизацию ситуаций. На данном этапе преподаватель должен создать условия для включения всех в работу над проектом, заинтересовать каждого студента в его выполнении. Второй этап – аналитический. Он предполагает согласование общей линии разработки проекта, определение временных рамок, формирование групп, составление подробного плана работы над проектом, обсуждение путей сбора информации и осуществление поисковой работы. При образовании групп преподавателю необходимо учитывать не только внешнюю дифференциацию, личные симпатии, но и возможность создания наиболее благоприятной атмосферы для формирования источников личностного опыта студентов с различным интеллектуальным и творческим потенциалом, оптимальных способов обращения к их личностной сфере при работе над проектом в группе или паре. Третий этап – практический. На данном этапе происходит сбор материала, оформление работы. Четвертый этап – презентационный, он включает презентацию проекта, которая завершает, подытоживает работу над проектом. Результат необходимо публично продемонстрировать, презентовать, т.е. рассказать и показать, опубликовать, представить на общее обозрение. Он может быть предъявлен в виде слайд-шоу, web-сайта, концерта, спектакля, видеосюжета (фильма) и прочего. Вид и форма продукта определяются при постановке цели и задач проекта. Пятый этап – контрольный. На этом этапе происходит отчет, оценка результатов проекта, а также планирование тематики будущих проектов.

В качестве критериев оценки проекта можно предложить следующие: полнота, целостность, логичность и последовательность изложения материала; грамотность, уровень владения немецким языком; владение навыками публичных выступлений, умение эффектно и оригинально представить информацию; оформление работы (использование фотографий, виртуальное оформление); активность (в случае групповой работы).

Для успешной организации проектной работы важно придерживаться некоторых правил. Необходимо проводить предварительную работу по выбору тем проектов в соответствии с областью интересов студентов. Перед началом любой проектной работы следует выполнить подготовительные упражнения, которые помогают обучающимся в дальнейшей проектной деятельности. Они должны быть связаны с тематикой проекта, быть информативными и познавательными. Важно делать акцент на то, что студент не получает готовых знаний, а имеет возможность их самостоятельно найти и применить. На данном этапе прослеживается побуждение к активной мыслительной деятельности, самостоятельному поиску, анализу, систематизации и обобщению информации. Подготовительные упражнения могут быть лексико-грамматическими и коммуникативными. Процесс интеграции проектной деятельности в обучение иностранным языкам должен быть построен на упражнениях, отражающих все стороны предполагаемого проекта. Обязательным условием успеха является ознакомление студентов с алгоритмом выполнения работы и требованиями к написанию проекта, наличие подробных рекомендаций по содержанию каждого раздела.

И. Г. Марголин

«СЛОВО» И «АНТИСЛВО» ГОДА КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ГЕРМАНИИ

Начиная с 1971 года «Обществом немецкого языка» выбирается «слово года». Отбор проводится членами его центрального правления, в том числе учеными-германистами, являющимися участниками этого общества, на базе нескольких тысяч примеров из различных средств массовой информации. Любой немец может также прислать в течение года понравившееся ему актуальное слово из сфер общественно-политической и экономической коммуникации.

Каковы же критерии отбора вначале отдельных слов, а затем и выражений, состоящих из нескольких слов длиной до предложения? В качестве таковых выступает употребительность слова в языке безотносительно к его новизне и частотности. В набор основных критериев также вошли значимость в определенном году и общественный резонанс. Составление списка наиболее популярных слов вовсе не входило изначально в цели этого проекта. Речь шла скорее о некоем побочном продукте «Общества немецкого языка» по консультированию в вопросах употребления языка, ибо давать компетентные ответы на такие вопросы в состоянии лишь тот специалист, который внимательно наблюдает за тем, как язык используется языковой общностью. В принципе это должно осуществляться на всех уровнях языка: от звука (соотв. буквы) до предложения и текста. Особое внимание обращают на себя при этом изменения в словаре, связанные с изменяющимися реальностями или иным их восприятием.

На этом фоне очевидно, что толкования отдельных слов освещают сорок лет новейшей истории во всем многообразии и противоречивости международных и внутренних конфликтов, экономических кризисов, скандалов, гуманитарных и экологических катастроф, терроризма, документируют новые открытия в технике, гуманитарных науках, генных технологиях, освещают значимые события в областях культуры, религии, спорта. Изменения затронули также процессы коммуникации, индустрию развлечений, социальное взаимодействие людей, в том числе и язык.

Яркими примерами являются два слова: *Szene* ‘сцена’ (1977) и *postfaktisch* ‘постфактуальный’ (2016). *Szene* относится ко времени кульминации террора *RAF*. В то время оно часто употреблялось в заголовках в составе таких сложных слов, как *Terrorszene*, *Terroristenszene*, *Sympathisantenszene*. Выбор искусственного слова *postfaktisch* обращает наше внимание на глубокое политическое изменение и указывает на то, что сегодня в искажении изложения событий эмоции все больше заменяют факты. Испытывая неприязнь к «грязной» политике, сегодня все больше людей готовы игнорировать факты, признавая вместо них эмоции. Короткие пояснения дают представление об истории, начиная с 1977 года по 2018.

Словом 2018 года стало в Германии *Heißzeit*. Лето 2018 года длилось в Германии с апреля по ноябрь. Оно было засушливым, уровень воды многих рек понизился до такой степени, что судоходство на них было приостановлено. При этом лето 2018 года было далеко не единственным экстремально жарким. Уже в 2003 году слово *Jahrhundertglut* попало в число слов года, видимо, по аналогии со словом *Jahrhundertflut* ‘наводнение века’, которое оказалось в списке слов года несколькими годами ранее. Значение сложных слов не может, как правило, быть объяснено комбинацией значений составляющих его частей. Так, и слово *Heißzeit* не может быть истолковано как период исключительной жары, а по звуковой и семантической аналогии оно тесно примыкает к слову *Eiszeit*, которое обозначает ‘ледниковый период’, иначе говоря, одну из климатических эпох Земли. Следуя этой логике, *Heißzeit* также следует понимать как климатическую эпоху, противоположную ледниковому периоду. В данном значении это слово пока еще не вошло в словарный состав немецкого языка, но имеет на это все шансы.

Лексика молодежи сегодня уже не подвергается такому остракизму, как это имело место ранее, а получила общественное признание. Каждую осень издательство «Лангеншейдт» при поддержке «Общества немецкого языка» выбирает «молодежное слово» года (*das Jugendwort des Jahres*). Все желающие могут подавать через Интернет любые слова молодежного жаргона, которые являются, по их мнению, фаворитами. Из огромного количества поступивших на конкурс слов жюри в 2018 сформировало список, содержащий 30 слов.

Первое место среди выдвинутых для отбора слов было отдано слову *der Ehrenmann* (женский вариант *die Ehrenfrau*). Можно перевести как ‘человек чести’. Значение этой лексемы относится к тому, кто совершил что-то выдающееся для другого. Это слово – заимствование из более раннего языкового уровня и из другого социального контекста. Молодежный язык, можно сказать, заново открыл для себя это слово, в отличие от прежних времен

оно теперь не относится только к высшим слоям общества и не ограничено только лицами мужского пола. Второе место заняло слово *glukosehaltig*, обозначающее отнюдь не содержание глюкозы в каком-либо продукте, а состояние умиления с негативной коннотацией. Попадая в молодежный язык, многие слова из повседневного языка начинают свою «вторую» жизнь и получают новое значение, детерминированное изменениями условий их употребления.

И. В. Пасютина

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ
И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(немецкий)**

Метапредметный подход предполагает, что студент не только овладевает системой знаний, но и усваивает универсальные способы действий, с помощью которых он сможет сам добывать информацию и принимать решения не только в рамках учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях. Это очень важно сегодня, когда от студента требуются мобильность, креативность, способность применять свои знания на практике, умение мыслить нестандартно, гибко. Все это вынуждает преподавателя уходить от привычной структуры занятия, традиционных педагогических технологий.

Понятие *метапредметный* шире понятия *интегрированный*. Интеграция – это объединение в целое ранее разрозненных частей. В ходе движения в метапредмете студент осваивает сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность. Таким образом, метапредмет в образовании – это своеобразная машина по удвоению производительности труда в рамках того же самого учебного времени. Кроме того, включение студента в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного студента, что создает условия для его личностного роста.

Метапредметное занятие – это занятие, на котором

- студент учится общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом; происходит включение студента в разные виды деятельности, важные для конкретного студента;
- студент промышляет, прослеживает происхождение важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания. Он как бы заново открывает эти понятия, а затем анализирует способ своей работы с ними;
- обеспечивается целостность представлений студента об окружающем мире как необходимый и закономерный результат его познания. Метапредметные умения учащийся может применить к любой области знаний и в различных жизненных ситуациях.

Требования к преподавателю, реализующему метапредметный подход:

- не говорить лишнего (не повторять задание, не озвучивать информацию, которая есть в учебнике, не повторять без необходимости ответ студента);

- добиваться от студентов аргументированных ответов;

- не произносить слов *неправильно*, *неверно* – пусть студенты сами заметят ошибку, исправят и оценят ответ товарища;

- четко и точно формулировать задание;

- проявлять способность к импровизации;

- помнить, что основная деятельность учителя не на занятии, а в процессе подготовки к нему, в подборе материала и сценарии занятия.

Использование технологии коммуникативного обучения иностранному языку позволяет ожидать следующих метапредметных результатов.

Личностные УУД:

- когнитивное развитие студента;

- развитие личностных качеств (доброжелательности, толерантности, любознательности, патриотизма), формирование основ гражданской идентичности (готовность к межкультурной коммуникации);

- овладение навыками адаптации к динамично развивающемуся миру;

- развитие навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми;

- готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению;

- сформированность мотивации студентов к обучению и целенаправленной познавательной деятельности.

Регулятивные УУД:

- определять цель, проблему в деятельности (учебной и жизненно-практической);

- выдвигать версии, выбирать средства достижения цели в группе и индивидуально;

- планировать деятельность в учебной и жизненной ситуации;

- работать по плану, сверяясь с целью, находить и исправлять ошибки, в том числе самостоятельно;

- оценивать степень и способы достижения цели в учебных и жизненных ситуациях, самостоятельно исправлять ошибки.

Познавательные УУД:

- находить (в учебниках и др. источниках) достоверную информацию, необходимую для решения учебных и жизненных задач;

- владеть смысловым чтением – самостоятельно вычленять актуальную, подтекстовую, концептуальную информацию;

- самостоятельно выбирать и использовать разные виды чтения (в т.ч. просмотровое, ознакомительное, изучающее);

- анализировать (в т.ч. выделять главное, разделять на части) и обобщать, доказывать, делать выводы, определять понятия; строить логически обоснованные рассуждения;

- классифицировать (группировать, устанавливать иерархию) по заданным или самостоятельно выбранным основаниям;
- сравнивать объекты по заданным или самостоятельно определенным критериям;
- устанавливать причинно-следственные связи – на простом и сложном уровне;
- устанавливать аналогии (создавать модели объектов) для понимания закономерностей, использовать их в решении задач;
- представлять информацию в разных формах (рисунок, текст, таблица, план, схема, тезисы);

Коммуникативные УУД:

- излагать свое мнение (в монологе, диалоге, полилоге), аргументируя его, подтверждая фактами, выдвигая контраргументы в дискуссии;
- понимать позицию другого, выраженную в явном и неявном виде (в т.ч. вести диалог с автором текста);
- различать в речи другого мнения, доказательства, факты; гипотезы, аксиомы, догматы, теории;
- корректировать свое мнение под воздействием контраргументов, достойно признавать его ошибочность;
- создавать устные и письменные тексты для решения разных задач общения (с помощью и самостоятельно);
- осознанно использовать речевые средства в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей;
- организовывать работу в паре, группе (самостоятельно определять цели, роли, задавать вопросы, выработать решения);
- преодолевать конфликты – договариваться с людьми, уметь взглянуть на ситуацию с позиции собеседника.

Выделяют следующие уровни действий студентов на по метапредметам.

1. Работа на разном предметном материале: осмысливание важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания, переоткрытие в мышлении того, как эти понятия были созданы.

2. Осознание способа своей работы на разном предметном материале: рефлексирование собственного процесса работы (что именно он мыслительно проделал, как он мыслительно двигался, когда восстанавливал генезис того или другого понятия).

3. Выведение заключения о том, что, несмотря на разные предметные материалы, студент в основном проделывал одно и то же, потому что он работал с одной и той же организованностью – с организованностью знания. Понятие же является одним из важнейших моментов данной организованности.

Таким образом, метапредметный подход призван обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить студентов умением учиться, применять полученные техники в различных областях деятельности.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Лингвистическая компетенция представляет собой один из компонентов коммуникативной компетенции и является основой для ее формирования. Исследованию данного феномена посвящено значительное количество зарубежных и отечественных исследований (Е. Д. Божович, А. П. Василевич, А. Е. Иванова, Д. И. Изаренков и др.). Анализ литературы показывает, что наряду с термином *лингвистическая компетенция* используется также понятие *языковая компетенция*. Некоторые исследователи разграничивают указанные компетенции и подразумевают под языковой компетенцией усвоение единиц языка и правил их употребления как условия понимания и конструирования высказываний, а лингвистическая компетенция включает знания о самом языке и его системе. Большинство исследователей используют данные термины в качестве синонимов.

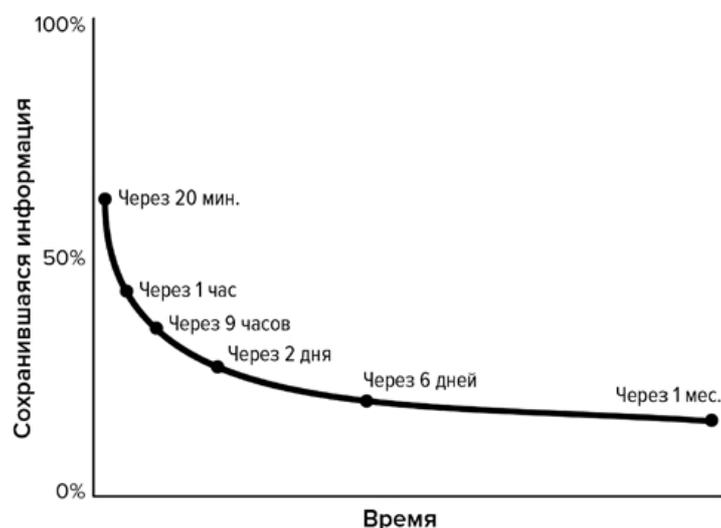
Совокупность языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах деятельности, составляет основу лингвистической компетенции. Речевая практика подразумевает владение системой сведений на различных языковых уровнях, включая фонетику, лексику, морфологию и синтаксис, словообразование, а также умение пользоваться системой языка на практике. Умение конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, также является одной из составляющих лингвистической компетенции. Она реализуется в таких аналитических видах деятельности, как *доказывать, различать, анализировать*, и обеспечивает развитие логического мышления, памяти, навыков самоанализа и самооценки.

Лингвистическая компетенция предполагает и формирование учебно-языковых умений и навыков, к которым относятся опознавательные, классификационные и аналитические. Опознавательные умения предполагают способность опознавать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи. Классификационные умения позволяют делить языковые явления на группы. Аналитические умения включают способность производить фонетический, морфемный, словообразовательный, синтаксический разбор. Важно отметить, что усвоение знаний о системе языка является не целью, а средством развития умения использовать знания о системе изучаемого языка.

Основным и необходимым условием формирования устойчивого навыка является согласно современным исследованиям создание желаемых трудностей при обучении. Предварительное информирование студентов о том, что трудности привносятся в образовательный процесс с целью развития лингвистических навыков, позволит эффективнее организовать процесс обучения. Понимание студентами того факта, что обучение сопряжено с некоторыми

проблемами и сомнениями, поможет легче с ними справиться. Кроме того, преодоление трудностей развивает интеллект, способствует созданию у студентов установки на развитие и формированию мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Основным приемом, способствующим развитию лингвистических навыков, является, на наш взгляд, *проведение частых опросов*, благодаря которым происходит консолидация, т.е. закрепление и систематизация знаний, а также прерывание процесса забывания. Согласно исследованиям Г.Эббингауза, кривая забывания предполагает забывание 60 % изученного материала уже в течение первого часа. Через 10 часов после заучивания в памяти остается 35 % от изученного и около 20 % по истечении 6 дней (рисунок).



Кривая забывания Г. Эббингауза

Во избежание быстрого забывания психологи рекомендуют режим рационального повторения, при котором первое повторение должно быть проведено сразу по окончании чтения; второе повторение – через 20 минут после первого повторения; третье повторение – через 8 часов после второго; четвертое – через 24 часа после третьего.

Опрос либо тестирование в начале и конце занятия способствует лучшему запоминанию информации, что подтверждается так называемым эффектом края. Он представляет собой явление, показывающее, что лучше всего запоминается материал, находящийся в начале и в конце. Важным, на наш взгляд, выступает осознание студентами того, что тестирование при таком подходе понимается в первую очередь как инструмент обучения и способ активного припоминания, а не форма контроля. Для успешной интеграции тестирования в образовательный процесс необходимо, чтобы правила проведения тестирования устраивали и студента, и преподавателя. Поэтому целесообразно создавать небольшие тесты, которые занимают не более трех минут и включают основные моменты домашнего задания и материала, изученного на занятии.

Практическую ценность представляют собой упражнения, посредством которых студенты коротко формулируют ключевые идеи изучаемого материала. Использование такого приема может быть альтернативой тестированию.

Следующим приемом формирования лингвистических навыков является *практика припоминания*. При этом студенты возвращаются к понятиям и сведениям, раскрытым ранее в процессе изучения дисциплины. Если практика припоминания становится постоянной, то знания накапливаются. Это помогает строить ментальные модели, усваивать понятийное знание и понимать взаимосвязи идей и систем.

Осмысление подразумевает использование упражнений, которые заставляют учащихся самостоятельно решить задачу на еще не изученную тему без готового решения. Осмысление представляет собой умственную деятельность, способствующую лучшему обучению посредством восстановления в памяти прошлого опыта и соотнесения его с новым. Одним из приемов, способствующих осмыслению, является *коллегиальное обучение*, при котором происходит разделение студентов на группы с целью выработать ответ на вопрос преподавателя. Каждая группа выбирает одного студента, который выступает перед всей группой с объяснением группового ответа на вопрос, затем следует обсуждение работы группы.

Интервальный метод представляет собой чередование тем и задач, изучаемых на занятиях. Необходимость постоянно переключаться заставляет учащихся возвращаться к уже усвоенным знаниям по каждой теме и определять, как соотносится с этими знаниями новый материал. Тренировочные тесты могут помочь студентам вспомнить пройденный материал и понять, что они хорошо усвоили, а где есть пробелы в знаниях.

Таким образом, формирование лингвистической компетенции может быть интенсифицировано посредством регулярного использования тестирования либо опросов как инструмента обучения, так как ежедневные и еженедельные проверочные задания задействуют аналитическое мышление. Практика припоминания, осмысление и интервальный метод также способствуют систематизации знаний и развитию необходимых навыков.

Е. А. Темник

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПАРНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (немецкий)

Основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, то есть способности использования языка как средства межкультурного общения.

Реализация данной цели требует использования приемов, обеспечивающих общение на иностранном языке. Успешное иноязычное общение невозможно без сформированной социальной компетенции у студентов,

то есть желания взаимодействовать с другими и уверенности в себе. Таким образом, сформировать социальную компетенцию значит научить студентов взаимодействовать друг с другом в учебном процессе при выполнении поставленной коммуникативной задачи. Одним из путей реализации идеи развивающего обучения педагоги считают применение парной и групповой форм учебной деятельности. Таким образом, организация группового и парного взаимодействия занимает важное место в системе обучения.

Разделение студентов на группы и пары – непростая задача, при выполнении которой необходимо принимать во внимание множество факторов: цель обучения (четко сформулировать цель каждого занятия), стили обучения, уровень владения языком, личностные особенности, размер группы, предыдущий опыт студентов, тип задания, необходимость соблюсти баланс между различными типами работы.

Следует учитывать, что группы не обязательно должны быть одного размера. Каждой группе можно дать свое задание, отличное от заданий других групп, в зависимости от уровня студентов и целей занятия.

Формы работы:

- в парах;
- в мини-группах (3–4);
- в больших группах (6–10);
- объединения в группе студентов одного уровня;
- объединения в группе студентов разных уровней.

Выделяют следующие виды учебной работы в паре: обсуждение, совместное изучение, обучение, тренировка и проверка. Возможно появление и других видов. Виды работы в паре различаются позициями (ролями) обучающихся, целями, содержанием, техниками взаимодействия, результатами. Для плодотворной работы в паре нужно определить четкий и последовательный порядок действий студентов, обеспечивающий их сотрудничество. Учебная деятельность в парах может использоваться в качестве главного компонента учебного занятия или дополнительного. В первом случае работа в парах позволяет закреплять и повторять материал, который был преподнесен преподавателем всей аудитории. Во втором случае парная работа используется главным образом для изучения нового учебного материала

Работа в тройках – это форма взаимодействия, позволяющая сделать учебное общение более напряженным (плотным).

«Конвейерное» (каждый с каждым) и «поточное» (все со всеми) взаимодействия различны лишь по способу своей организации. В их основе лежит то же самое парное взаимодействие, только работа имеет свою организационную специфику.

«Конвейерное» взаимодействие представляет собой деление всей группы на две подгруппы, которые располагаются друг против друга в парах. При завершении заданий один из членов крайней пары переходит на другой конец ряда, а все его партнеры по подгруппе перемещаются на одно место вправо или влево.

«Поточное» взаимодействие отличается менее жесткой организацией группового общения. В нем учащиеся предоставлены самим себе в выборе

партнера. «Конвейер» и «поток» получают однотипное задание для всех пар. Задание предполагает отработку определенного учебного материала. Доведение навыков употребления конкретного материала до уровня автоматизма – основная задача обеих форм взаимодействия. Однако преподаватель, предварительно ограничив время выполнения задания, может не ждать, пока каждый переговорит с каждым.

Взаимодействие в группах большей величины, состоящих из 4–5 участников, «команда на команду», происходит лишь между двумя представителями от каждой команды. В связи с этим не обеспечивается высокая вовлеченность учащихся в иноязычное общение. Однако эту форму следует использовать в ряде учебных ситуаций. Она дает положительные результаты при необходимости введения соревновательного момента.

Технология сотрудничества – эта одна из технологий личностно ориентированного обучения, которая основана на принципах взаимозависимости членов группы, личной ответственности каждого члена группы за собственные успехи и успехи группы, совместной учебно-познавательной деятельности в группе, общей оценки работы группы.

Существуют несколько вариантов реализации технологии сотрудничества.

1. «Student team learning» (обучение в команде). Задача каждого члена команды состоит в том, чтобы он овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки, при этом вся команда должна знать, чего достиг каждый. Вкратце это сводится к трем основным принципам:

а) команды/группы получают одну награду в виде оценки в баллах, похвалы, других видов оценки совместной деятельности. Группы не соревнуются друг с другом;

б) «индивидуальная» (персональная) ответственность каждого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена;

в) равные возможности для достижения успеха означают, что каждый студент приносит очки своей группе, которые она зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов.

После выполнения заданий всеми группами учитель дает тест на проверку понимания нового материала. Задания теста учащегося выполняют индивидуально, вне группы.

2. Вариант организации обучения в сотрудничестве «Jigsaw» обозначается сокращенно “пила”. Студенты объединяются в группы по шесть человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты. Вся команда может работать над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп. Затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе.

3. Еще один вариант обучения в сотрудничестве – «learning together» (учимся вместе). Группа разбивается на разнородные подгруппы в 3–5 человек. Каждая подгруппа получает одно задание, являющееся подзаданием какой-то большой темы, над которой работает вся группа. В результате совместной работы отдельных подгрупп достигается усвоение всего материала.

Для внедрения и использования организации обучения в сотрудничестве необходимо учиться взаимодействовать в группе с любым партнером, работать активно, серьезно относясь к порученному заданию, доброжелательно общаться с партнерами, испытывать чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров. Сотрудничество создает условия и для большей заинтересованности в знаниях. Чем совершеннее методика преподавания, тем больше и активнее интерес к предмету.

Е. М. Тулуп

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ.
ФОРМИРОВАНИЕ АТТРАКЦИИ У СТУДЕНТОВ
С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Деловое общение в вузе реализуется непосредственно через организацию учебной, научно-исследовательской, воспитательной работы. Преподаватель должен стремиться вызвать у студентов положительное эмоциональное отношение к себе для последующей эффективной организации учебного процесса. На языке психологии это означает, что он должен сформировать *аттракцию*, чувство расположения к себе. Известно, люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают положительное эмоциональное отношение. Существуют специальные психологические приемы формирования аттракции.

Прием «имя собственное». Произнесение вслух имени студента, с которым вы разговариваете. Это демонстрирует внимание к личности студента, что предполагает одновременно и ее утверждение. Каждый человек претендует на то, что он личность, причем потребность быть личностью – одна из самых сильных. Если данная потребность не удовлетворяется и кто-либо ущемляет нас как личность, мы, конечно, это чувствуем. Если студент получает подтверждение, что он личность, то это обязательно вызывает у него чувство удовлетворения, которое всегда сопровождается положительными эмоциями.

Прием «зеркало отношения». Лицо человека – «зеркало отношения», так так люди очень редко специально контролируют и регулируют «изображение» на лице. Если при общении у преподавателя доброе и приятное выражение лица, мягкая приветливая улыбка, это воспринимается как сигнал: «Я ваш друг». Друг – это единомышленник, буквальное значение этого слова ‘сторонник’, ‘защитник’. Одной из ведущих потребностей человека является потребность в безопасности, защищенности. Друг – это тот человек, который повышает защищенность, т.е. удовлетворяет одну из важнейших потребностей. Если преподаватель вызывает у студента положительные эмоции, то он вольно или невольно формирует аттракцию.

Прием «золотые слова». Compliments – это слова, содержащие информацию о положительных качествах человека. Если комплимент сделан

правильно, то это вызывает у нас положительные эмоции, формирует аттракцию. Очень осторожно следует обращаться к данному приему. Важным фактором результативности комплимента является собственное мнение студента об уровне развития отмеченного качества. Если оно высокое, то для него это будет не комплимент, а банальность. Комплимент должен констатировать, т.е. утверждать наличие данной характеристики, а не содержать рекомендации по ее улучшению.

«Терпеливый слушатель» – очень действенный прием формирования аттракции. Умение терпеливо и внимательно выслушать студента, способствует удовлетворению его потребности в самовыражении, у него возникают положительные эмоции.

Прием «личная жизнь». Хорошо, если преподаватель проявляет искренний интерес к тому, что происходит у студента за рамками университета. Например, хобби, занятия спортом, увлечения.

Использование приемов формирования аттракции требует от преподавателя определенных психологических изменений в стиле работы. Грамотно преподавать – значит приводить студентов к успехам и самореализации. И если преподаватель действительно заинтересован в этом, придется формировать аттракцию.

Чтобы быть успешным в применении приемов формирования аттракции, преподавателю необходимо точно определить психологический портрет студента. В этом ему может помочь такое средство невербального общения, как внешний вид студента. Его манера одеваться в частности в значительной степени определяется как раз индивидуальными психологическими особенностями и говорит о многом. Например, экстраверты предпочитают необычные наряды, а интроверты – утонченные. Первые отдают предпочтение ярким цветам, а вторые – холодным. Экстраверты любят большое количество украшений, тогда как стиль интровертов – простой и скромный. Психологи утверждают, что так называемые «холодные» цвета (синий, зеленый и их производные) говорят о спокойствии, апатичности, а «теплые» передают сигналы о силе, властности, активности и радостном настроении. Приверженцы стиля «оверсайз» говорят о внутренней свободе и желании соблюдения дистанции при общении.

Существует и множество других ключей к познанию личности студента.

К примеру, биоструктурный анализ, разработанный в конце 1970-х годов немецким антропологом Р. Ширмом (Rolf W. Schirm). Возможность пройти тест «Красный – синий – зеленый» позволяет выявить особенности глубинной структуры личности, а полученное представление о ней – сделать сознательный выбор идеальной модели поведения, соответствующей психотипу студента. Так, «красные люди» хотят быть в центре внимания, доминировать, они эмоциональны, эгоцентричны. «Синие» уравновешенные, умеют владеть своими эмоциями, контролировать их. Их нерасторопность связана с логическим подходом. «Зеленые» люди коммуникаторы. Мягкие, бесконфликтные, естественные, очень приятные в коммуникации, общительные, как «клей в коллективе». Способов определения психологического

портрета студента существует множество. Методику Р. В. Ширма можно подтвердить психогеометрическим тестом С. Делингер. Фигуру, которую студент поместил на первое место, – это основная фигура, она дает возможность определить доминирующие черты характера и особенности поведения. Как правило «красные» выбирают фигуру треугольник. «Синие» – квадрат, «зелёные» – круг.

Труднее принимается позиция человека, к которому испытывают отрицательное эмоциональное отношение. Этот закон основан на природе человека, для которого моральный климат (система межличностных отношений) важнее климата физического (природного). Самый распространенный результат неучета этого закона выражается в знакомой многим формулировке: «Они не сработались!» В данном случае доминирует психологический фактор, фактор отношений между людьми, а не отношения к учебному процессу.

Д. А. Шинкаренко

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Необходимость обновления программно-технологического обеспечения образовательного процесса по немецкому языку как второму иностранному обуславливает поиск технологий, использование которых приведет к его оптимизации и интенсификации. Примером такой технологии может быть модульное обучение с использованием интерактивных образовательных модулей (ИОМ).

В основу разработки ИОМ для обучения немецкому языку положены группы принципов, отражающие фундаментальные закономерности образовательного процесса и определяющие 1) *структурную композицию модуля* (принципы модульности, структуризации содержания на обособленные учебные элементы, динамичности, модифицируемости, целостности); 2) *содержательную компоненту* (принципы аутентичности, проблемности, деятельностной направленности, речемыслительной активности, вариативности, содержательной гибкости, мультимедийности); 3) *технологическую компоненту* (принципы метатехнологичности, индивидуализации и дифференциации, ориентации на компетенции, приоритета самостоятельного обучения, опоры на субъективный опыт обучающегося); 4) *стратегии взаимодействия* (принципы субъектности, сотрудничества, разносторонности методического консультирования, дозированной педагогической поддержки, реализации обратной связи, сочетания индивидуальных и групповых форм работы).

Рассмотрим возможность реализации некоторых основополагающих принципов.

Согласно принципу *модульности* совокупный контент учебной дисциплины разделен на автономные модули в соответствии с тематическими разделами, работа над которыми направлена на формирование определенных

компетенций. Компетенции образуют содержательную сторону обучения, что обуславливает выделение содержательной части модуля, а необходимость методического руководства по достижению поставленных целей – методической части. В содержательной части ИОМ выделены практический микромодуль (П-тип), микромодуль самостоятельной работы (С-тип) и диагностический микромодуль (Д-тип), а в методической части – микромодуль методической поддержки (М-тип).

Структурная композиция микромодулей П-, С-, Д-типов представлена совокупностью учебных элементов (УЭ), направленных на решение определенной учебной задачи при изучении наименьшей единицы содержания обучения в соответствии с принципом *структуризации содержания обучения на обособленные элементы*. Относительная самостоятельность УЭ делает структуру микромодулей динамичной и открытой для преобразования в случае неэффективности учебного материала или технологии овладения им согласно принципу *модифицируемости*.

Каждый микромодуль представляет собой законченный интерактивный образовательный мультимедиапродукт, нацеленный на решение определенной задачи.

Так, микромодуль П-типа состоит из УЭ целеполагания и совокупности УЭ трех блоков: языкового блока (Я-блок), информационного блока (И-блок), коммуникативного блока (К-блок). Выделение данных блоков обусловлено содержанием обучения, которое представлено как предметным, так и процессуальным аспектом. УЭ Я-блока состоят из интерактивных упражнений, направленных на активизацию и систематизацию лексико-грамматического материала, необходимого для работы с УЭ И- и К-блоков. Интерактивный контент с встроенной системой контроля создан с использованием online-конструкторов и технологий Веб 2.0, которые позволяют реализовать принцип *интерактивности*.

И-блок содержит информационно-образовательные и аутентичные мультимедийные материалы, что соотносится с принципами *аутентичности* и *мультимедийности*. Разработанная с целью контроля понимания воспринимаемой информации система интерактивных упражнений позволяет реализовать принцип *обратной связи* при взаимодействии с языковым материалом в online-режиме.

К-блок направлен на осуществление интеракции между субъектами образовательного процесса в аудиторном формате с целью развития речевых умений. Используются формы и методы работы, имеющие коммуникативную направленность и позволяющие активизировать *речемыслительную активность* студентов, реализовать принцип *деятельной направленности, проблемности в обучении*.

Микромодуль С-типа предназначен для выполнения интерактивных заданий в online-режиме в условиях управляемой самостоятельной работы и позволяет в полной мере реализовать принцип *приоритета самостоятельного обучения*.

Микромодуль Д-типа определяет формы контроля, содержит контрольно-оценочный материал, позволяющий провести диагностику уровня сформированности соответствующих компетенций и реализовать *принцип обратной связи*.

Микромодуль методической поддержки включает спецификацию с методическими рекомендациями и детальными инструкциями по прохождению микромодулей П-, С-, Д - типов, а также дополнительные рабочие материалы для организации взаимодействия в формате аудиторных занятий.

Сочетание преимуществ онлайн-обучения и методов традиционного обучения в модуле реализует принцип *метатехнологичности*, это позволяет комбинировать в модульном обучении разнообразные технологии с целью улучшения качественных характеристик образования. Сочетание групповых и индивидуальных форм обучения создает благоприятные условия не только для формирования необходимых компетенций, но и для личностного развития и создания индивидуальной образовательной траектории каждого студента.

Таким образом, учет вышеизложенных принципов при разработке ИОМ даст возможность организовать динамичную образовательную систему с гибкой архитектурой, состоящей из автономных образовательных компонент, которая позволит оптимизировать процесс обучения немецкому языку как второму иностранному.

Круглый стол
«МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АУДИТОРНОЙ
И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ»

А. А. Иващенко

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Иноязычную грамматическую компетенцию студентов-лингвистов можно считать сформированной, если обучаемые свободно оперируют такими интеллектуальными действиями, как анализ и систематизация языковых фактов, установление сходных и отличительных черт между различными грамматическими явлениями, осознание относительности грамматических правил, определение причинно-следственных отношений между грамматическими явлениями изучаемого языка, согласование внешне противоречивых языковых фактов. В речи же студентов-лингвистов на иностранном языке мы наблюдаем:

- соответствие грамматических средств речевой задаче;
- отсутствие ошибок;
- адекватную скорость протекания интеллектуальных операций и действий.

Наиболее приемлемым подходом к обучению самоконтролю грамматического оформления высказывания является коммуникативно-когнитивный подход, предполагающий необходимость внимания как к формированию у обучающихся адекватного представления о системе изучаемого языка, так и к способности к речевым действиям, формированию навыков в речевой сфере.

Для реализации коммуникативно-когнитивного подхода к развитию грамматической компетенции необходимы специальные учебные комплексы и их лингводидактическое обеспечение, а именно: организация и методика обучения грамматическим явлениям; основные типы речевых ситуаций и ситуаций общения; основные принципы обучения иноязычной грамматической компетенции, такие как внутренняя мотивация, сознательность, индивидуализация обучения, коммуникативная направленность.

Организация образовательного процесса должна совпадать с естественным путем сознания, свойственным человеческой психике, и, следовательно, необходимо помочь обучающемуся применять те или иные стратегии адекватно задаче, стоящей перед ним. К сожалению, не все обучающиеся обладают оптимальными познавательными стратегиями для порождения собственных когнитивных структур на основе алгоритмизации образовательного процесса. Таким образом, реализация принципа когнитивизма в организации образовательного процесса должна включать разработку методики определения комплексов когнитивных структур грамматических явлений для использования их в процессе обучения. Под когнитивной структурой понимается форма организации и сохранения в сознании обучающегося языковых

образов реальной действительности, а именно грамматических явлений. Так как назначением языка выступает речь, то в когнитивных структурах отражаются речевые проявления языковых феноменов, то есть образы их речевых функций. И при этом, как отмечают психологи А. И. Назаров, В. П. Зинченко и др., информация хранится в памяти в виде образа мира, накопившего в себе кинетическую энергию, формирующего его действия. Когнитивные структуры какого-либо языкового явления представляются обучающимся в виде речевых образцов и откладываются в мозге в результате коммуникативной деятельности.

А. С. Крюкова-Мищук

НЕОДНОСЛОВНЫЕ НОМИНАЦИИ В ИТАЛЬЯНСКОЙ ФУТБОЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В итальянской футбольной терминологии мы изучили 1 046 единиц, из которых *неоднословные номинации* составили 677 единиц (64,7 %), однословные – 369 единиц (35,3 %).

В итальянском футбольном языке доля неоднословных номинаций в футбольной терминологии (64,7 % от общего количества номинаций) почти в два раза превышает их долю в сленге (32,9 %), что вызвано необходимостью четкого определения позиции игрока, вида удара, тактической схемы. В сленге такие номинации употребляются в переносном смысле и включают в свое значение результаты метафоры или метонимии. В терминологии мы выделили достаточно большее количество типов *неоднословных номинаций*, в том числе *периферийных*, и распределили их на несколько основных видов (за 100% ниже берется общее число неоднословных номинаций в подсистеме).

1. «Существительное + существительное с предлогом» (предлог может быть либо простым, либо артиклированным; любое из существительных может также иметь согласованное определение, качественное наречие). Эта группа наименований занимает первое место по числу в терминологии: 410 единиц, или 60,6 %. Такие выражения называют удары, положение мяча, пасы, вид игры, позиции игроков, матчи, зоны поля: *calcio d'angolo* 'battuto per fallo di fondo da uno degli angoli del campo ove si trova la bandierina' ('угловой удар', 'корнер'), *linea di difesa* 'la serie dei giocatori schierati in attacco o in difesa' ('линия защиты'). Отмечены сочетания трех и более существительных, с помощью которых понятие максимально конкретизируется: *volo all'incrocio dei pali* 'удар в крестовину ворот', *palleggio in corsa coll'esterno del piede* 'подсечка мяча внешней стороной стопы на ходу', а также заимствования из французского и английского языков: *linea de атаque* 'линия нападения'.

2. «Существительное + прилагательное» (кроме прилагательных здесь могут встречаться также причастия и порядковые числительные; возможно также наличие более одного прилагательного, отрицательной частицы *non*;

наречия *più*). Это вторая по частотности случаев группа: 218 единиц, или 32,2 %. Большинство единиц характеризуют различные виды ударов и амплуа игроков, меньшее количество относится к описанию мяча, игры и тактических схем: *assistente arbitrale* ‘collaboratori dell’arbitro che controllano lo svolgimento del gioco dalle linee laterali’ (‘боковой судья’), *cartellino rosso* ‘quello che l’arbitro di calcio mostra al giocatore per segnalargli l’espulsione’ (‘красная карточка’), *fallo tattico* ‘fallo intenzionale spec. a centrocampo, che ha lo scopo di impedire un’azione avversaria che si prospetta pericolosa’ (‘тактический фол’). В такого рода сочетаниях встречались также наречия: *condotta gravemente sleale* ‘scorrettezza passibile di espulsione commessa da un calciatore’ (‘неприемлемо грубое поведение’) и фразеологизмы-заимствования из английского и португальского языков: *golden goal* ‘modalità di svolgimento dei tempi supplementari in cui la prima formazione che segna vince’ (‘золотой гол’).

3. «Существительное + существительное без предлога». В итальянском языке существуют такие номинации, в которых предлог, стоящий между существительными, опускается, и, таким образом, словосочетание становится кратким и компактным. Отмечено в составе 24 единиц, или 3,5 %: *campagna acquisti* ‘complesso delle trattative che si svolgono tra le varie società, in un periodo stabilito, per l’ingaggio, la vendita e lo scambio dei giocatori’ (‘трансферная кампания’), *fattore campo* ‘l’influenza favorevole che il giocare sul proprio campo con l’incitamento del pubblico esercita su un atleta o una squadra’ (‘фактор поля’), *quoziente reti* ‘numero che si ottiene dividendo il totale delle reti segnate per quello delle reti subite’ (‘соотношение мячей’). В эту группу мы также отнесли некоторые заимствования из английского языка: *match winner* ‘giocatore che dà un apporto decisivo per la vittoria della propria squadra’ (‘победитель матча’).

Помимо основных типов неоднословных номинаций, мы выделили периферийные типы (25 таких единиц, или 3,7 %):

а) сочетания с буквами – *schieramento a w* ‘nel Metodo al vertice della W ci sono ali e centravanti, alla base le due mezzali leggermente arretrate’ (‘дубль вэ’), *serie „A”* ‘squadre italiane di Serie A’ (‘Высшая лига’);

б) сочинительное соединение слов – *andata e ritorno* ‘doppio confronto, in cui l’ordine dei campi viene invertito’ (‘игра на своем и чужом поле’), *apertura e chiusura* ‘ciascuno dei due tornei in cui si struttura il campionato nazionale in alcuni stati centroamericani e sudamericani’ (‘первый и второй круг’);

в) сочетания с количественными числительными и цифрами – *modulo 3-5-2* ‘3 difensori, 5 centrocampisti e 2 attaccanti’ (‘система игры 3-5-2’), *sistema a quattro attaccanti* ‘система в 4 нападающих, бразильская система’.

Структурно-семантические особенности единиц итальянского футбольного языка выражаются наиболее отчетливо в ономаσιологическом аспекте их существования – в способах номинации явлений футбола и тем самым в способах образования футбольных терминов. Рассмотрение этих способов позволило сделать следующие выводы.

В футбольной терминологии преобладают неологизмы (64,7 %), что объясняется тенденцией терминологии к однозначности и необходимости четко определить понятие. Неологизмы номинированы нами по моделям. Так, в итальянском языке, как в языке без падежной системы, в значительной степени развиты модели с двумя существительными, в частности, они преобладают в терминологии. Модель «существительное + прилагательное» менее характерна для терминологии, поскольку прилагательные – это одно из средств передачи переносного значения слов, придания более яркой эмоциональной окраски какому-либо выражению.

Кроме основных моделей мы выделили еще немногочисленные периферийные типы неологизмов, например, сочетания с буквами, с количественными числительными и цифрами, что обусловлено спецификой денотативной области футбольного языка.

Ф. Т. Михасенко

ФАКТОР ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Отношение к переводу при обучении иностранным языкам остается неоднозначным, и до сих пор ведутся споры по поводу целесообразности его использования в методике преподавания иностранных языков. В течение долгих лет наблюдалось чрезмерное и недостаточно правильное обращение к грамматико-переводному методу, когда преподавание иностранного языка не мыслилось вне контекста родного. Сегодня перед преподавателем иностранного языка стоит задача научить студента адекватно общаться и вести себя в иноязычной среде, поэтому методика обучения иностранному языку, сам процесс обучения приобрели исключительно речевую направленность. Перевод при таком подходе представляется как нечто усложняющее, задерживающее процесс усвоения студентами речевого материала неродного языка. Однако представляется, что в настоящее время методика преподавания иностранных языков (по крайней мере, теория) все более склоняется к мысли о том, что родной язык невозможно исключить из преподавания иностранного, а соответственно, и перевод. Опыт показывает, что даже если процесс перевода, соотношения лексических и грамматических единиц в обоих языках не озвучиваются в течение занятия, то все равно он идет спонтанно на сознательном и подсознательном уровнях, таким образом, выходя из-под контроля преподавателя. Ситуация, когда на занятии нет выхода на родной язык, является для студента достаточно стрессовой, поскольку ему необходимо самому совершить этот прорыв с неродного на родной и обратно.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что преподаватель может и должен грамотно использовать перевод как методический прием, не исключая его из занятия, но и не сводя весь урок к нему. Вместе с тем следует четко разграничивать такие понятия, как «перевод как методический прием», т.е. «учебный перевод» в обучении иностранным языкам, с «методикой обучения переводу» с одного языка на другой, что

предполагает овладение навыками перевода как особого вида коммуникативной деятельности и вообще как будущей профессиональной деятельности. Перевод как методический прием служит не столько для работы по переводу текста как конечного продукта, а рассматривается лишь как процесс постепенного создания этого продукта. Поэтому определение места перевода в процессе обучения иностранному языку, обоснование его целесообразности как методического приема, позволяющего оптимизировать процесс обучения, весьма актуальны.

Перевод как прием обучения позволяет соотнести средства выражения аналогичных значений в родном и изучаемом языках и на основе анализа языковых структур выработать способы перекодировки универсального мыслительного содержания средствами изучаемого языка через в необходимых случаях сопоставление с родным языком. Переводя с одного языка на другой, студенты используют как свои знания и способности, так и экстралингвистические знания, поскольку сталкиваются не только с лингвистическими проблемами, но и с комплексом культурных различий между языковыми сообществами. Именно через перевод может раскрыться своеобразие и неповторимость каждой культуры в сопоставлении ее реалий с реалиями другой культуры, что развивает эстетическое начало студентов и расширяет их кругозор. Сторонники перевода как методического приема аргументируют свою позицию тем, что перевод

- способствует развитию аналитических, творческих способностей и умений решать проблемы, развивать гибкость мышления;
- развивает контролируемые процессы формирования мысли, а не базируется на процессах, доведенных до автоматизма;
- служит инструментом анализа социокультурных особенностей языковых явлений, а затем их прагматического употребления в речи;
- содействует, наряду с другими методическими приемами, приобретению навыков пользования словарями, грамматическими и лексическими справочниками, банками информационных данных и пр.

Среди причин использования перевода в учебной практике важными составляющими являются возможность его проверки и оценки. Исправление понимается как взаимодействие студентов друг с другом и преподавателем в ходе процесса поиска, обсуждения, сравнения и анализа разных вариантов перевода.

Учебный перевод можно также использовать как вспомогательное средство в случае обучения иностранному языку с опорой исключительно или главным образом на аутентичные учебники. Дело в том, что простое погружение в среду изучаемого языка без систематического анализа языковых явлений, контроля усвоения грамматических, лексических явлений часто не оправдывает своей цели. Нередко требуется расшифровка иноязычного материала для правильного его понимания.

В практике преподавания весьма эффективным представляется двойной письменный или устный перевод диалогов, текста (с иностранного на

родной, а затем с родного на иностранный). При этом обеспечивается контроль понимания текста, расширение словарного запаса, усвоение грамматических конструкций, функционально-стилистических клише.

Сегодня интересной формой учебной работы видится перевод телевизионной рекламы, которая является особым текстом с наличием большого количества культурных содержательных элементов, представляющих имплицитную энциклопедию ссылок на исторические и разного рода культурологические феномены. Поиск способов наиболее эффективной и понятной для носителей другого языка и культуры передачи такой информации в переводе делает процесс стимулирующим фантазию и воображение студентов.

На продвинутом этапе обучения просмотр отрывков из фильмов с переводом диалогов потребует от студентов творческого подхода. Реплики, которые не поддаются буквальному переводу, вызовут необходимость создания вариантов для их понимания иностранным зрителем, т.е. замены на адекватные в родном языке.

В целом же качество процесса обучения достигается взаимодействием приемов и способов обучения, свойственных самым разным методам, учетом при их выборе целого ряда факторов (целей учебного курса, языковой подготовки учащихся, количества учебных часов и т.д.).

И. И. Петкевич

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ

Система применения электронных учебников лежит в основе мультимедийного обучения в учреждениях высшего образования. Они дают возможность обучаемым получить необходимый объем учебной информации, содержат справочные материалы, контрольные задания, списки рекомендуемой литературы и ссылки на тематические ресурсы, а также предусматривают возможность доступа к внешним ресурсам Интернета (выход в поисковые системы и базы данных, работу с тематическими сайтами), участия в телеконференциях и чатах с преподавателями.

Электронные учебники представляют собой сложным образом организованный гипертекст с включенными в него иллюстрациями, аппаратом контроля знаний, справочными материалами и при необходимости компьютерными моделями, позволяющими, помимо теории, провести серию экспериментальных и практических работ. Их создание сопряжено с большими затратами времени и средств.

В настоящее время существует множество определений электронного учебника. Это

- компьютерное педагогическое программное средство, предназначенное в первую очередь для предъявления новой, дополняющей печатные издания информации, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее тестировать обучаемого, его знания и умения;

- электронный учебный курс, содержащий систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела или части, соответствующий Государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденный в качестве данного вида издания;

- комплекс информационных, методических и программных средств, который предназначен для изучения отдельного предмета и обычно включает вопросы и задачи для самоконтроля и проверки знаний, а также обеспечивает обратную связь.

Достоинствами электронных учебников являются мобильность; доступность; адекватность уровню развития современных научных знаний.

Создание электронных учебников способствует решению такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. В них может содержаться большое количество упражнений и примеров, могут подробно иллюстрироваться в динамике различные виды информации. Кроме того, с их помощью осуществляется контроль знаний – компьютерное тестирование.

Структуры современных электронных учебников в основном базируются на привычной парадигме «книги» – некотором количестве иллюстрированной текстовой информации (в лучшем случае с небольшим количеством гиперссылок). Такая структура вполне соответствует учебнику, который служит вспомогательным материалом в процессе традиционного обучения. Однако электронный учебник превосходит печатный по следующим параметрам:

- имеет больший объем информации;
- содержит материал нескольких уровней сложности;
- обеспечивает наглядность благодаря технологии мультимедиа;
- предлагает многовариантность и многоуровневость контроля знаний;
- экономичен в плане создания и хранения информации на одном диске;
- является «открытой системой» – можно модифицировать в процессе эксплуатации;

- высокая доступность тиражирования.

Электронный учебник удобен и для преподавателя, поскольку позволяет использовать на занятиях материал по собственному усмотрению; экономить время на проверке знаний, за считанные минуты опрашивать обучаемых в электронной форме контроля знаний; организовывать индивидуальную работу со студентами.

Электронный учебник очень важен для самостоятельной работы студентов, так как

- в мультимедийной форме предлагает изложение учебного материала, что облегчает усвоение информации;

- допускает адаптацию в соответствии с потребностями учащегося, уровнем его подготовки, интеллектуальными возможностями и скоростью восприятия;

- освобождает от поиска дополнительного материала и временных затрат на этот процесс, предоставляя большой объем информации;

- дает широкие возможности для самопроверки на всех этапах изучения дисциплины;

- выполняет роль бесконечно терпеливого наставника;

- развивает личную информационную культуру студентов, приучая получать информацию из многих каналов одновременно.

К недостаткам электронного учебника можно отнести сложность чтения с дисплея как средства восприятия информации (восприятие текстовой информации с экрана гораздо менее удобно и эффективно, чем чтение книги) и более высокую стоимость по сравнению с книгой.

Технология создания электронных учебников достаточно трудоемка и включает следующие этапы.

1. Определение целей и задач разработки электронных учебников согласно руководящим документам.

2. Разработка структуры электронного учебника.

3. Разработка содержания по разделам и темам учебника.

4. Подготовка материалов отдельных структур электронного учебника.

5. Программирование.

6. Апробация.

7. Корректировка содержания по результатам апробации.

8. Подготовка методического пособия для пользователя.

Отправной точкой в создании электронных учебников являются дидактические цели и задачи, для достижения и решения которых используются информационные технологии. В зависимости от целей обучения электронные учебники делятся на следующие типы:

- предметно-ориентированные для изучения конкретной дисциплины;
- предметно-ориентированные для изучения отдельных разделов дисциплины;
- предметно-ориентированные электронные тренажеры с наличием справочного учебного материала;
- электронные автоматизированные системы развития способностей.

При разработке электронного учебника необходимо первоначально выработать его структуру, порядок следования учебного материала, вид навигации по разделам, выбрать основной опорный пункт.

Понятие о содержании электронного учебника является частью понятия содержания образования, представляющего собой систему знаний, умений, навыков. При разработке содержания учебника необходимо ранжировать учебный материал по степени сложности восприятия и по степени сложности подачи. В ходе этой работы необходимо

- выделить основной учебный материал;
- определить количество дополнительного материала;
- выявить связи с другими дисциплинами;
- подобрать практические разноуровневые многовариантные задания по каждой теме;
- подобрать иллюстрации, графики, демонстрации, анимационные и видеофрагменты к понятиям, формулировкам, событиям и т.д.

Создание электронного учебника представляет сложную задачу. Многие из них при ближайшем рассмотрении оказываются всего лишь гипертекстовыми справочниками с мультимедийными иллюстрациями. Учебник в отличие от энциклопедии и справочника предназначен для чтения не выбо-

рочной, а всей представленной в нем информации. Ключевую роль в создании электронного учебника играет методика, реализующая алгоритм обучения. Он должен работать так, чтобы автоматизировать все этапы обучения – от изложения учебного материала до контроля знаний и выставления итоговых оценок. При этом весь обязательный учебный материал должен быть переведен в мультимедийную форму, способствующую его глубокому усвоению.

М. В. Потапова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ FLIPPED CLASSROOM В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Модель образовательного процесса под названием Flipped Classroom (перевернутый класс) – это разновидность смешанного обучения, в которой типичная подача лекций и организация домашних заданий представлены наоборот. Студенты смотрят дома короткие видеолекции, в то время как в аудитории отводится время на выполнение упражнений, обсуждение проектов и дискуссии. Видеолекции часто рассматриваются как ключевой компонент в данной модели обучения.

Авторство технологии перевернутого обучения приписывается разным людям. Но бесспорным лидером в продвижении данного обучения является Салман Хан. Все началось с одного ролика, с помощью которого он пытался помочь своей племяннице разобраться с алгеброй. Опыт оказался таким успешным, что он записал и выложил в Интернет несколько тысяч видеороликов по различным предметам. Бесплатность и доступность видеоуроков принесли ему мировую известность.

Практика опережающего обучения, которое имеет много общего с перевернутой моделью, была и раньше. Учащиеся получали в конце урока задание прочитать текст и ответить на предложенные вопросы, а на следующих занятиях в классе организовывалась, как правило, фронтальная работа, связанная с прочитанным дома текстом. Преподаватель ориентировался на проверку знаний, умений, навыков, а формирование таких востребованных компетенций, как мобильность, гибкость, способность к адаптации, инициативность, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, конструктивность, умение работать в команде, оставалось без внимания.

Понятие перевернутого обучения опирается на такие идеи, как активное обучение, вовлечение студентов в общую деятельность. Во время учебных занятий преподаватель выступает в роли консультанта, поощряя студентов на самостоятельные исследования и совместную работу.

Для перевернутого обучения характерно использование *водкастов (vodcast)*, *подкастов (podcast)* и *преводкастинга (pre-vodcasting)*.

П о д к а с т – это звуковой файл (аудиолекция), который его создатель рассылает через Интернет. Получатели могут скачивать подкасты на свои устройства, как стационарные, так и мобильные, а также слушать лекции в режиме онлайн.

Водкаст (*video-on-demand*, т.е. видео по запросу) — это примерно то же самое, что подкаст, только с видеофайлами.

Преводкастинг (первоначальное название метода перевернутого класса) — это образовательный метод, в котором преподаватель создает водкаст со своей лекцией, чтобы студенты получили представление о теме еще до занятия, где данный материал будет рассмотрен. Например, дома студенты смотрят ролик продолжительностью от 5 до 15 минут, в котором излагается содержание будущего занятия. Это может быть не только видеозапись объяснения преподавателя, а видеорепортажи «с места событий», отрывки из телепередач, интервью, интерактивный материал. Далее необходимо выполнить задание: составить план, сравнительную таблицу, логико-смысловую модель, схему, сформулировать вопросы, возникшие в процессе самостоятельного изучения материала. Данная технология делает студентов более ответственными, а также позволяет работать в комфортной для них информационной среде.

Во время традиционных занятий студенты часто пытаются ухватить то, что они слышат в момент речи преподавателя. У них нет возможности остановиться, чтобы обдумать сказанное, таким образом, они могут упускать важные моменты. Использование видеоматериала позволяет студентам полностью контролировать ход лекции: они могут смотреть, перематывать назад или вперед по мере необходимости, а на самом занятии приобретают уже опыт практического применения полученных знаний.

Так, во время групповой работы они обмениваются разработанными дома схемами, картами, таблицами, оценивают их по предложенным преподавателем критериям, обсуждают вопросы по новому материалу, на которые они дома не нашли ответы. В процессе обсуждения происходит взаимобучение, и в тему погружаются даже те студенты, которые не выполнили домашнее задание.

Использование перевернутой модели обучения требует тщательной подготовки, усилий и времени со стороны преподавателей, а элементы классного и внеклассного обучения должны составлять единое целое, чтобы студенты могли понять принцип данного обучения и были мотивированы на подготовку к занятиям в аудитории. Необходимо понимать суть этой технологии, знакомиться с успешными примерами и хорошо ориентироваться в различных ресурсах. Особую роль играют требования по индивидуализации учебного пространства. Необходимость в ней обуславливается научно доказанными фактами, свидетельствующими о глубоких отличиях людей друг от друга. Именно перевернутый класс может стать той моделью, которая поможет организовать процесс обучения с более индивидуальным подходом.

Ю. А. Сафонова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ SMART BOARD В ОБУЧЕНИИ ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Использование современных информационно-коммуникационных технологий обогащает содержание занятий, ускоряет темп их проведения,

повышает интерес к изучению языка, позволяет сделать процесс взаимодействия студентов и преподавателей более творческим и эффективным. Примером внедрения современных технологий на занятиях по иностранному языку является использование интерактивной доски как средства интенсификации процесса обучения.

Интерактивная доска выполняет функции активного экрана при демонстрации на ней презентаций, текстовых документов, рисунков, фильмов и т.д.; ее можно использовать в качестве традиционной доски, где мел заменен маркером, а изображение строится на панели электронной доски; но преимущественное применение заключается в совмещении функций экрана и традиционной доски. Специальное программное обеспечение для интерактивных досок позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеоматериалами, интернет-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию. Часть экрана легко скрыть, например, при работе с тестом, и показать его при необходимости и т.д.

Интерактивная доска объединяет в себе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение, пространственное моделирование и анимацию. Объединение этих средств обуславливает качественно новый уровень восприятия информации. Считается, что обучаемый с первого раза запоминает 1/4 услышанного, 1/3 увиденного, при комбинированном воздействии на слух и зрение запоминается половина информации, а при вовлечении обучаемого еще в активные действия доля усвоенного может составить 75 %.

На занятиях по иностранному языку интерактивная доска может применяться на различных этапах урока и при обучении различным видам речевой деятельности: для введения и отработки лексики и речевых моделей, активизации грамматического материала, обучения восприятию иноязычной речи на слух.

При обучении чтению используются приемы «установление соответствий», «восстановление деформированного текста», «текст с пропусками», «выделение необходимой информации». Так, выделенные лексические единицы и конструкции можно использовать в дальнейшем при построении монологических высказываний по устным темам первого года обучения: «Рабочий день», «Семья», «Еда» и т.д.

Коммуникативную ценность при обучении говорению имеют задания «незаконченное предложение», «соотнесение реплик в диалоге», «расстановка реплик по порядку», «установление соответствий». Готовые схемы можно найти в Интернете и заполнить их необходимым тематическим материалом, данные задания очень полезны при обучении диалогической речи в рамках тем «Покупки», «Кино и театр», «Еда», «Путешествия», «Каникулы», «Город», «Здоровье».

При введении лексического материала эффективны такие приемы, как «составление словосочетаний», «распределение на группы», «нахождение лишнего», «сопоставление», «заполнение пробелов». Например, в рамках темы «Покупки» можно распределять по группам лексику по подтемам «Prodotti alimentari» 'Продукты' и «Abbigliamento» 'Одежда'. Элементы задания могут быть представлены в виде лексических единиц или изображе-

ний (в этом случае при определении изображения в одну из групп необходимо подписывать их или произносить соответствующую лексическую единицу). На материале упомянутых приемов можно не только вводить новые лексические единицы или проводить тренировку ранее изученных, но и обучать постановке вопроса, монологической и диалогической речи, что способствует развитию коммуникативных умений.

При работе с аудио- и видеоматериалами интерактивная доска позволяет останавливаться, повторять, возвращаться к нужному моменту, что облегчает процесс восприятия и понимания иноязычной речи и дает больше возможностей для работы с аудио- и видеофрагментами. На интерактивной доске можно захватывать видеоизображения и отражать их статично, чтобы иметь возможность обсуждать и добавлять к ним свои комментарии.

При отработке грамматического материала можно использовать приемы: «нахождение ошибок», «нахождение лишнего», «заполнение пробелов», «текст с пропусками», «создание схем». В данном виде деятельности на помощь приходит режим Граффити, который дает возможность написать и начертить, дорисовать и нарисовать, подчеркнуть и зачеркнуть с помощью электронных перьев. Также возможно изменение и выделение наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта, что особенно удобно и эффективно при рассмотрении разницы в употреблении прошедших времен *Passato Prossimo* и *Imperfetto*. Также при изучении *Passato Prossimo* возможно использование приема работы с лексикой «распределение по группам», например, распределение по группам глаголов, употребляющихся с вспомогательным глаголом *avere* или *essere*.

Использование интерактивной доски позволяет включить всех студентов в процесс познания, стимулировать развитие мыслительной и творческой активности, интенсифицировать процесс обучения, способствовать увлечению предметом, что обеспечивает в конечном счете эффективность усвоения материала на уроках иностранного языка.

Основные преимущества использования интерактивной доски: возможность

1) увеличить количество иллюстративного материала на уроке, используя подготовленные графические и текстовые файлы, аудио и видеоматериал;

2) в полной мере использовать интерактивные задания, тесты, упражнения, направленные на развитие навыка аудирования, монологической и диалогической речи;

3) вырезать и стирать объекты с экрана, копировать и вставлять их, отменять или возвращать действия, что дает больше уверенности при выполнении задания (всегда можно вернуться на шаг назад, что-то изменить или исправить);

4) вовлечь аудиторию в процесс контроля выполнения задания студентом у доски;

5) сохранить в записи весь материал проведенного урока с интерактивной доской, при этом преподавателю нет необходимости все заново писать и создавать.

Недостатки использования интерактивных досок:

- 1) значительно увеличиваются временные затраты на подготовку урока;
- 2) определенная сложность освоения, необходимость доступа к программному обеспечению и доске для создания заданий и проверки работы.

Н. М. Селуянова

АНГЛИЦИЗМЫ В ИТАЛЬЯНСКОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ

Английские заимствования занимают доминирующую позицию в итальянской электронной деловой корреспонденции. Даже появился термин *itangliano*, который подчеркивает сильное влияние английского языка на итальянский. В бизнес-сфере Италии есть понятие *italiano aziendale* (либо *aziendalese/corporatese* от английского *corporation* ‘корпорация’) ‘деловой итальянский язык’. Естественно, основную роль в доминировании англицизмов играет процесс глобализации. Английские заимствования начали появляться в итальянских филиалах транснациональных корпораций и быстро стали популярными. Сегодня их используют как руководители компаний, так и обычные сотрудники. Деловая переписка, изобилующая заимствованиями из английского языка, несет в себе идею эффективности и динамизма, позиционируется как обновленная версия языка деловой корреспонденции, которая, однако, нередко становится поводом для насмешливого упрека. В деловых кругах люди часто чрезмерно употребляют англицизмы лишь для того, чтобы обратить на себя внимание, подчеркнуть свою принадлежность к определенному классу. Иногда английские заимствования пишутся и произносятся с ошибками (зачастую это касается управленческого аппарата).

Употребление англицизмов в итальянской электронной деловой корреспонденции может быть также обусловлено тем, что итальянские адресанты даже не пытаются найти эквиваленты на родном языке, так как для этого требуется время, а в деловой сфере необходимо реагировать быстро, поэтому проще использовать заимствование, тем более, что обычно люди из деловых кругов более-менее владеют английским языком и регулярно сталкиваются с этими терминами, которые им понятны. Кроме того, широкое использование англицизмов может быть связано с их краткостью, отсутствием итальянских эквивалентов, а также желанием выделиться либо привычкой. При этом следует помнить, что плохи не сами заимствования, а их неточное, неправильное употребление. Поэтому, используя англицизмы, необходимо понимать их точное значение, чтобы не допускать искажения смысла.

В итальянской электронной деловой корреспонденции отмечаются случаи переключения и смешения кодов. Заимствования обычно графически не выделяются, т.е. отображаются тем же шрифтом, что и весь итальянский текст. Это можно расценивать как демонстрацию интеграции англицизмов в итальянский язык. Английские заимствования могут использоваться как в единственном, так и во множественном числе, например: *Oggetto: cene, banchetti e meetings* ‘Тема: ужины, банкеты и встречи’; *Oggetto: invito al*

meeting aziendale ‘Тема: приглашение на корпоративное собрание’. Тем не менее есть немногочисленные случаи, когда адресанты выделяют англицизмы в своем письме, например, кавычками:

*Buongiorno Marco,
allego i documenti di spedizione. La merce è accompagnata da una “delivery note”.*

Интересен следующий пример:

*Dear All,
come prima cosa voglio ringraziare tutti per l’ottimo lavoro che è stato fatto per la nostra ditta, avendo constatato, peraltro, che siamo un bel gruppo.*

Здесь непонятно, почему адресант из итальянской компании использовал английскую форму обращения. Однако, принимая во внимание тон письма и не зная ничего об авторе и его отношениях с сотрудниками-адресатами данного сообщения, можно сделать вывод, что этот выбор, вероятно, обусловлен стремлением адресанта найти нейтральную форму обращения, а не применить формальную *gentili* или менее формальную *ciao* и дружескую *cari*.

Что касается тела делового письма, то здесь англицизмы встречаются при обозначении должностей и отделов компаний (*Intellectual Property Manager* ‘менеджер по управлению интеллектуальной собственностью’, *Chief Executive Officer* ‘генеральный директор’, *Research & Development* ‘отдел исследований и разработок’), обсуждении позиции на рынке (*un business solido* ‘серьезный бизнес’, *problem solving* ‘решение проблем’, *posizioni di leadership absolute* ‘абсолютное лидерство’) и условий оплаты (*bank code* ‘идентификационный код банка’, *investment banking* ‘инвестиционная деятельность банков’, *net price* ‘чистая цена’, *account* ‘счет’), указании документов и извещений (*report* ‘отчет’, *il nuovo planning degli ordini* ‘новое планирование заказов’, *delivery note* ‘транспортная накладная’, *invoice* ‘счет-фактура’, *budget* ‘бюджет’), описании продукции (*dryer* ‘сушильный аппарат’, *trolley for disabled* ‘ходунки для инвалидов’), использовании терминов из области ИТ, профессиональной подготовки, маркетинга, поставки товара, юриспруденции и досуга (*blog* ‘блог’, *home page* ‘домашняя страница’, *password* ‘пароль’, *user ID* ‘идентификатор пользователя’, *worldwide* ‘всемирный’, *know-how* ‘ноу-хау’, *faculty* ‘факультет’, *business school* ‘школа бизнеса’, *3 mesi di study tour* ‘3-месячная стажировка’, *work experience* ‘опыт работы’, *network televisivi* ‘ТВ сети’, *spot pubblicitario* ‘рекламный ролик’, *cliente target* ‘целевой клиент’, *location* ‘местонахождение’, *staff* ‘персонал’, *stock* ‘складской запас’, *stand* ‘стенд’, *showroom* ‘выставочный зал’, *Ex-Works Milano* ‘на условиях Ex-Works г. Милан’, *retail* ‘розничная продажа’, *legge sulla privacy* ‘закон о неприкосновенности частной жизни’, *tee time* ‘стартовое время (в гольфе)’).

Встречаются варианты итальянских деловых писем, когда заключительная фраза и должность адресанта пишутся на английском языке:

*Best regards,
Marco Rossi
General Manager*

Это связано с тем, что данная информация была предварительно введена автором в его электронной почте в качестве заключительного блока для всех писем и появляется автоматически при написании сообщения. В этом нет ничего удивительного, т.к. итальянские компании имеют партнеров по всему миру и поэтому часто предпочитают оставлять сведения о себе на английском языке. В данный информационный блок входит должность (например, *Chief Financial Officer* ‘финансовый директор’, *Export Manager* ‘менеджер по экспорту’, *Forwarding Agent* ‘экспедитор’), отдел (например, *Marketing Department* ‘отдел маркетинга’, *Purchasing office* ‘отдел закупок’), номер стационарного, мобильного телефонов и факса (*phone* ‘телефон’, *mobile* ‘мобильный телефон’, *fax* ‘факс’).

Необходимо отметить и частое использование английского слова *ok* в неформальных деловых письмах (например, *ok per il giorno 17* ‘17-е число подойдет’), а также акронима *asap.* (*as soon as possible* ‘как можно скорее’).

Есть случаи, когда итальянские адресанты употребляют в своей электронной деловой корреспонденции не только отдельные англицизмы, но и целые предложения на английском языке, т.е. итальянский отправитель причисляет русскоговорящих адресатов к глобальной языковой и деловой категории. Здесь речь идет об информации, предназначенной для партнеров во всем мире, причем она может дублироваться и на итальянском языке.

1. *La fattura definitiva verrà trasmessa settimana prossima.*

Cordiali saluti

Paolo Romano

We'll be closed for Christmas holidays from December 25th to January 2nd included.

2. *Qui di seguito le riporto le condizioni d'acquisto che richiediamo ai distributori nei diversi paesi e relativa scala sconti per volume d'affari:*

Net price from 5.000 to 10.000 euro

5% discount from 10.000 to 15.000 euro

10% discount from 15.000 to 20.000 euro

Необходимо упомянуть и о тех случаях, когда итальянские адресанты включают в свою неформальную деловую корреспонденцию фразы на русском языке. Обычно это касается обращения, заключительной фразы и поздравления с Новым годом и Рождеством. Такие включения подчеркивают тесное и длительное сотрудничество между партнерами.

Кроме англицизмов, в итальянских деловых письмах встречаются заимствования из французского и латинского языков, но их количество незначительно (например, *dépliant* ‘рекламный проспект’, *équipe* ‘коллектив, команда, бригада’, *inoltrare la brochure* ‘отправить буклет’, *groupage camionistici* ‘формирование партий грузов’, *stage* ‘стажировка’, *curriculum vitae* ‘резюме’, *il contratto de quo* ‘обсуждаемый контракт’, *inter nos* ‘доверительно’).

Итак, в итальянской электронной деловой корреспонденции употребляется большое количество англицизмов, использования которых в некоторых случаях можно было бы избежать. Однако многие из них уже заняли прочную позицию в итальянском языке, стали частью его системы.

Круглый стол
«ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Т. Н. Андреева

СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Образование через всю жизнь является требованием современного мира, которое диктуется постоянно и быстро происходящими изменениями во всех сферах жизни. В свою очередь, это влечет необходимость вносить изменения в существующую систему образования. Сегодня все более популярным и востребованным становится дополнительное образование. Особое место оно занимает в образовании взрослых, уже сформировавшихся личностей, состоявшихся специалистов.

Одним из видов образовательных программ дополнительного образования взрослых являются образовательные программы повышения квалификации. Повышение квалификации – это образование уже взрослых людей, имеющих определенный жизненный, социальный и профессиональный опыт. Обучение в данной системе основывается на посылах андрагогической модели обучения, при котором обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Он стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению. В образовательном процессе повышения квалификации опыт обучающегося может быть использован как источник обучения.

Повышение квалификации – уже сложившийся и традиционный вид профессионального развития специалистов различных областей деятельности. Данный факт имеет как положительные последствия – никем не оспаривается важность обновления знаний в своей профессиональной сфере, так и отрицательные – принятые и устоявшиеся подходы, формы осуществления образовательного процесса, восприятие их слушателями вступают в противоречие с необходимостью вносить изменения, которые диктуются новой образовательной парадигмой. Одной из основных задач современного образования является необходимость перехода от информационно-репродуктивного к активно-творческому и продуктивно-деятельностному обучению.

Существуют разнообразные формы совершенствования профессионального мастерства современным учителем: участие в работе методических объединений образовательных учреждений, в районных, городских и республиканских профессиональных мероприятиях, конкурсах, проектах, написание и издание собственных статей и пособий, сдача международных профессиональных экзаменов, стажировки в странах преподаваемого языка, систематическое самообразование. Однако особая роль в развитии профессионального мастерства и профессиональной культуры, в освоении учителем современных педагогических и информационно-компьютерных технологий,

в обновлении его теоретических и практических знаний в связи с возросшими требованиями к уровню профессиональной компетенции и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач отводятся образовательным программам повышения квалификации. Их основное назначение заключается в том, чтобы оказать действенную помощь и создать условия для развития профессионально значимых умений учителя иностранного языка – проектировочных, адаптационных, организаторских, коммуникативных, мотивационных, рефлексивных, исследовательских; умения переосмыслить опыт своей деятельности в контексте новых задач и новых условий для дальнейшего личного и профессионального роста. Все это обуславливает необходимость качественного изменения организации и содержания образовательного процесса в ходе реализации образовательных программ.

Образовательный процесс повышения квалификации имеет ряд отличительных особенностей. Прежде всего, целевая аудитория обучающихся на образовательных программах – это разновозрастная группа учителей, варьирующаяся от 20 до 65 лет, отличающихся как рабочим, так и педагогическим стажем. Как правило, слушатели работают в различных типах учреждений общего среднего образования с учащимися разных уровней – от начальной школы и даже детсада до старших классов.

Как и любой образовательный процесс, повышение квалификации предполагает определенные цели, задачи и обратную связь, которые определяются потребностями слушателей. Обучение направлено на оказание помощи учителям в выполнении их учебных и воспитательных задач, на то, чтобы «сделать жизнь учителя легче», дать стимул для освоения новых знаний, стимул предлагать для обмена собственными идеями и уже имеющийся опыт как через обсуждение с коллегами, так и посредством подготовки различного рода публикаций (как практико-ориентированных, так и научно-исследовательских статей), создать условия для потребности к самообразованию и творчеству.

Процесс обучения предполагает посещение занятий на регулярной основе, однако в системе повышения квалификации это не может быть востребованным и обязательным, слушатели сами делают свой выбор.

Продолжительность и частотность обучения по образовательным программам повышения квалификации регламентируется государственными документами, что сегодня предполагает обучение по 36-часовой программе раз в три года. Как правило, это занятия в очной форме. Как показывает практика, эта форма не оптимальна. На современном этапе появляется потребность в пролонгировании периода обучения, в комбинировании очных форм проведения занятий с формами дистанционного обучения.

Оценка результативности обучения по образовательным программам повышения квалификации предполагает не переход к следующему уровню обучения, а оценку способности применить на практике полученные в процессе обучения знания. Описание, анализ и рефлексия, осуществляемые

в процессе обучения, должны способствовать переосмыслению профессионального опыта, формированию новых подходов к процессу обучения и саморазвития. Одним из вопросов, на который слушатели должны быть готовы ответить, заключается в объяснении своих обучающих приемов и действий.

Управление учебным процессом повышения квалификации предполагает диалог коллег, где нет места командам, а возможны только просьбы. В ходе учебного взаимодействия предполагается создание благоприятного социально-психологического климата, что придает особое значение конструктивному позитивному языку, без которого немислимо обеспечение положительной мотивации обучения, снижение эмоциональной напряженности процесса обучения и стабилизации межличностных отношений в коллективе обучающихся.

Таким образом, образовательный процесс повышения квалификации отличается спецификой, которая проявляется в неоднородности целевой аудитории обучающихся, в своеобразии образовательных целей, задач и обратной связи по результатам обучения, особых требованиях к посещаемости занятий, периодичности и продолжительности обучения, в особенностях оценки результативности обучения, своеобразии управления учебным процессом.

В. Г. Бричкова

НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Одной из главных задач современного высшего профессионального образования является создание условий для перевода студента из объекта в субъект образовательного процесса, его личной ориентированности на цель, т.к. личностный смысл, как отмечал А. Н. Леонтьев, есть отношение мотива и цели. Вся система образования ориентирована на личность студента. Это определяет мотивационный аспект, а будучи соотношенным с системой ценностей, и нравственный аспект человека как индивидуальности. За счет включения студента в созидательную деятельность складывается его сознание и самосознание, развиваются активность, инициативность, самостоятельность мышления, механизмы персонализации личности и ее развитие в деятельности. Все выше сказанное и определяет переход обучения в самообразование, дисциплины в самодисциплину, организации в самоорганизацию, образования в самообразование. Учебная дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом вузе, интегрируя с техническими науками и материальным производством, перерастает в непосредственную производительную силу, позволяющую повысить ценность выпускника на рынке труда в условиях активного развития международных контактов.

Важным направлением совершенствования иноязычного образовательного пространства в современном неязыковом вузе является создание интен-

сивных, гибких систем обучения, обеспечивающих качество образования и профессиональной подготовки и создающих условия для реализации потенциальных возможностей и способностей личности. Без обращения к практико-ориентированным технологиям обучение, познание, развитие и воспитание студентов достаточно проблематичны, как собственно и сама оптимизация преподавания иностранного языка в рамках профессионального обучения. Практико-ориентированные технологии обеспечивают переход от дисциплинарной к междисциплинарной организации содержания обучения, от преобладания адаптивной формы к креативной активности, от разобщенности процессов формирования нравственности и профессионализма к развитию духовности и ответственности как факторов профессиональной компетентности. Как нам видится, практико-ориентированные технологии иноязычного образования в неязыковом вузе могут быть использованы как один из векторов формирования межкультурной коммуникативной компетентности студента, что, по сути, и является практической целью изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Под межкультурной коммуникативной компетентностью понимается интегрированная совокупность профессиональных знаний, навыков и умений, обуславливающих личностный опыт в области межкультурной коммуникации, во взаимосвязи со сложными личностными образованиями, включающими и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие.

Выделим практическую направленность компетенции, т.к. это позволяет дефинировать последнюю операционально и сущностно как систему порождающих процессов, как сферу отношений, существующих между знаниями и действием в практике, как основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека.

Межкультурная коммуникативная компетентность является сложным многокомпонентным и многоуровневым образованием, позволяющим личности постоянно совершенствовать свои навыки, развивать умения с целью более продуктивного участия в межкультурном общении на основе углубленного понимания речи и поведения партнера по общению в процессе выполнения профессиональной деятельности. Коммуникативность из разряда базового направления (метода) трансформировалась в технологию, поэтому содержательный аспект профессионально ориентированного иноязычного образования должен соответствовать компонентному составу межкультурной коммуникативной компетенции. Среди компонентов мы выделяем:

- знания о системе изучаемого языка, грамматических и синтаксических построениях в соответствии с нормами конкретного языка, знания реалий, страноведческие знания, умения и навыки, способствующие приобщению к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практическому использованию иностранного языка (прагматический компонент компетенции);

- сформированность в сознании базисных когнитивных структур, обеспечивающих восприятие и понимание языка и мира иной социокультурной общности, восприятие и понимание феноменов другой культуры (когнитивный компонент);

- сформированность положительного отношения к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, чуткое отношение и интерес к феноменам иной ментальности (эмоциональный компонент);

- знания норм повседневного этикета общения, отражающих особенности речевого поведения и национальной ментальности носителя языка; знания невербальных средств общения, принятых в данном культурном обществе (поведенческий компонент).

В отличие от академической модели, ориентированной главным образом на углубленное изучение и понимание предмета, на его научное исследование, программы с практической направленностью призваны, прежде всего, способствовать овладению практическими навыками и умениями, необходимыми для профессиональной деятельности. Практическая цель иноязычного образовательного процесса заключается в достижении будущими специалистами такого уровня компетенций, который позволит использовать иностранный язык в профессиональной деятельности как средство межкультурного общения: при чтении иноязычной научной и профессиональной литературы, реферировании и аннотировании текстов профессиональной направленности, поиске информации в иноязычных источниках, а также в устной иноязычной коммуникации, во время письменного делового общения и т.д. Следовательно, при организации профессионально ориентированного иноязычного образовательного процесса необходимо учитывать компонентный состав практико-ориентированных технологий, а именно: методический, организационный и информационный компоненты, которые в совокупности обеспечивают

- предоставление большей свободы в выборе образовательного маршрута, уровней профессиональной подготовки;

- гибкость в трансформировании структур и вариативность содержания профессионального образования с учетом быстро изменяющейся конъюнктуры рынка труда;

- экономичность относительно материальных затрат и суммарных объемов образовательных услуг;

- более рациональное использование научных кадров и учебно-лабораторных баз.

Учитывая специфику практико-ориентированных технологий в иноязычном профессионально направленном образовании, а также современные тенденции развития общества и системы образования в целом, считаем правомерным использовать следующие *принципы* организации практико-ориентированного учебного процесса:

- накопления и осмысления собственного опыта;

- личностной и профессиональной рефлексии;

- интеграции;

- социального партнерства;
- субъект-субъектного взаимодействия;
- поэтапности.

С учетом компонентного состава практико-ориентированных технологий, принципов организации практико-ориентированного учебного процесса должны быть разработаны комплексы упражнений применительно к речевой деятельности студентов. Именно на эти факты мы обращаем большое внимание при организации работы по повышению квалификации преподавателей неязыковых вузов.

И. В. Зубрилина

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Глобальная информатизация современного общества, многочисленные тенденции и стратегии модернизации образования выдвигают новые требования не только к образовательным методикам и технологиям, но и к профессиональной компетентности педагога, формируя соответствующий социальный заказ системе дополнительного педагогического образования. Одним из способов решения данной задачи в контексте реализации стратегий непрерывного образования может стать организация индивидуальной информационно-образовательной среды (ИИОС) педагога, под которой понимается открытая интерактивная система, объединяющая посредством сетевых технологий программные и технические средства, педагогические технологии, организационное и методическое обеспечение, предназначенное для повышения гибкости, доступности и эффективности образовательного процесса. Создание ИИОС может стать механизмом поддержки и реализации двойственной социальной роли педагога как поставщика и одновременно потребителя образовательных услуг на базе современных инструментов и сервисов Интернета в формирующемся информационном обществе.

Образовательный и развивающий потенциал ИИОС выражается в создании условий для определения педагогом зоны своего ближайшего личностно-профессионального развития. В процессе проектирования ИИОС педагогу придется постоянно анализировать образовательные потребности, определять планируемые образовательные результаты, подбирать средства обучения, адекватные виды деятельности для обучающихся, моделировать собственную профессиональную деятельность и способы профессионального взаимодействия.

Для реализации данной задачи учитель должен обладать достаточно высоким уровнем информационно-коммуникационной компетентности (ИКК). В педагогической практике описывается двухуровневая модель ИКК педагога:

- *знаниевый уровень* (уровень функциональной грамотности педагога в сфере ИКТ) предполагает владение компьютерными программами обработки текстовой, числовой, графической, звуковой информации; умение работать со сканером, принтером, электронной почтой;

- *деятельностный уровень* предполагает эффективное и систематическое использование функциональной грамотности в сфере ИКТ в образовательной деятельности для достижения высоких образовательных результатов.

В настоящее время большинство педагогов, несмотря на наличие сертификата пользователя ИКТ, владеют лишь знаниевым уровнем ИКТ, а ведь именно деятельностный уровень (реализованная деятельность) может привести к качественным изменениям образовательных результатов, дав педагогу возможность реализовать обучение на основе использования компьютерного моделирования изучаемых процессов индивидуальных образовательных траекторий; реализации новых видов образовательной деятельности; применения современных средств и способов взаимодействия.

Данное противоречие связано с рядом объективных факторов: большинство педагогов используют возможности Интернета в основном для поиска информации при подготовке к занятиям; далеко не у каждого в учреждении образования есть свое автоматизированное рабочее место; не во всех учреждениях образования есть высокоскоростной доступ к сети. Отсутствие необходимой материально-технической базы и кадровых ресурсов актуализирует проблему недостаточной квалификации педагогов в области применения ИКТ в образовательном процессе. Кроме того, как показал анализ содержания программ повышения квалификации и программ подготовки будущего учителя в педагогических вузах, нынешняя подготовка всех категорий педагогов ориентирована в основном лишь на формирование пользовательских умений и применение средств ИКТ в рамках сложившейся методики и традиционной профессиональной деятельности учителя.

Готовность же учителей к эффективной работе в новой информационной образовательной среде имеет два аспекта: во-первых, готовность к оперированию средствами ИКТ и, во-вторых, готовность к их применению для совершенствования образовательного процесса и достижения современных образовательных результатов. Первая составляющая реализуется в целом удовлетворительно, ее методические основы были предметом исследования ряда научных работ (С. Г. Григорьев, С. А. Жданов, М. П. Лапчик, Е. А. Ракитина, И. В. Роберт, А. Л. Семёнов, Е. К. Хеннер и др.). Суть второго компонента готовности состоит в понимании того, что педагогическая эффективность использования средств ИКТ определяется не стремлением повысить эффективность традиционного образовательного процесса, а тем, что они должны изменить сам образовательный процесс, создавая условия для его совершенствования. Именно неготовность учителя к проектированию образовательного процесса в условиях ИИОС, основанной на использовании средств ИКТ, является сегодня довольно слабым звеном в методической подготовке педагога.

Темп развития информационных технологий сегодня неимоверно высок, и требуемый перечень ИКТ-компетенций для осуществления педагогической деятельности как в средней, так и в высшей школе постоянно расширяется и, вследствие этого, предъявляются высокие требования к обновлению планов и программ повышения квалификации учителей и ППС в области ИКТ. При этом, с учетом вышеотмеченного, обновление и актуализация содержания таких планов и программ должны быть сбалансированными: необходимо учитывать постоянные изменения в базовых (ключевых) и специальных компетенциях, а также стимулировать развитие новых педагогических навыков.

Примером такого подхода является деятельность кафедры последипломного языкового образования ИПКиПК МГЛУ. С 2015 г. кроме специализированной образовательной программы повышения квалификации «Информационно-коммуникационные технологии в обучении английскому языку», целью которой является подготовка учителей иностранного языка к эффективному использованию ИКТ в учебном процессе, созданию и развитию универсальной образовательной среды, кафедрой реализуются 5 обучающих курсов повышения квалификации в области ИКТ: «Использование интерактивной доски в обучении иностранным языкам», «Интернет-ресурсы в обучении иностранным языкам», «Создание личного блога учителя иностранного языка», «Мобильные приложения в преподавании иностранного языка», «Индивидуальная информационно-образовательная среда учителя иностранного языка».

В процессе работы слушатели не только знакомятся с мультимедийными средствами обучения, мобильными приложениями, интернет-ресурсами и возможностями применения дистанционного обучения в образовательном процессе, педагогическими требованиями и методическими подходами к применению ИКТ в обучении иностранному языку, но и учатся самостоятельно разрабатывать собственные образовательные ресурсы, моделируют учебные задания с использованием возможностей интерактивной доски, сервисов Web 2.0., создают личные блоги и сайты в соответствии с собственными профессиональными потребностями, становятся активными участниками профессиональных сетевых сообществ, основной задачей которых является развитие коммуникативных форм профессионального взаимодействия, направленных, в частности, на оценку, обобщение, распространение и внедрение в практику передового опыта и обоснованных инноваций.

Обновление содержания данных обучающих курсов осуществляется практически непрерывно и актуализируется в предоставляемых слушателям электронных сетевых ресурсах, в условиях которых осуществляется их дальнейшее профессиональное взаимодействие. Эффективность выработанного кафедрой подхода подтверждается анкетированием слушателей.

Реализация обучающих курсов повышения квалификации способствует формированию готовности учителей иностранного языка к профессиональному взаимодействию в условиях ИОС и становится особенно актуальной в процессе перехода к SMART-образованию, где основными направлениями

деятельности педагога станет разработка, наполнение и управление образовательным контентом, а также координационно-консультационное сопровождение образовательного процесса в условиях ИОС.

Л. А. Тригубова

ОПТИМИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На факультете повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ накоплен значительный опыт повышения квалификации учителей и преподавателей иностранных языков. Его критическое осмысление, как и опыта других учреждений образования, а также опыта участия в совместном проекте МГЛУ и Британского Совета «Английский язык для взаимодействия и профессиональных возможностей – программа профессионального развития преподавателей и учителей английского языка» позволяет сформулировать ряд предложений по совершенствованию непрерывного профессионального развития педагогических кадров.

1. Участники британских тренингов отбирались в учреждениях образования республики на условиях конкурса при соблюдении заранее сформулированных организаторами проекта критериев, что позволило существенно повысить мотивацию участников. Предложение – подумать об алгоритме более однородного формирования групп слушателей на образовательные программы повышения квалификации.

2. Участники тренингов были заблаговременно проинформированы о содержании программ и требованиях тренеров к итоговой аттестации. Предложение – обновить аннотации программ повышения квалификации на сайте ИПКиПК с указанием четких требований к итоговой аттестации.

3. Британские тренеры снабдили участников необходимыми учебными материалами для самостоятельного ознакомления и изучения до начала тренингов для более полного усвоения нового содержания. Предложение – подготовить комплекты обязательных для предварительного ознакомления учебных материалов и направить будущим слушателям.

4. Во время проведения тренингов максимально использовался опыт и потенциал каждого участника при работе индивидуально и в малых группах. Предложение – накапливать и оформлять интересный опыт слушателей для обсуждения с новыми группами.

5. Ежедневно различными группами участников проводился анализ учебного дня в форме дневниковых настенных постеров (day journals). Предложение – разработать формат постера для рефлексии каждого дня занятий на каждой образовательной программе повышения квалификации.

6. Каждый участник тренингов получил большой пакет раздаточных материалов по теме программы, которые гибко использовались тренерами с учетом потребностей целевой аудитории. Предложение – выбирать из комплекса учебных материалов те, которые больше всего подходят для конкретной группы.

7. По итогам тренингов участники выполнили индивидуальные или групповые проекты с последующим их устным обсуждением в группе, и далее устными или письменными комментариями тренеров, организованных индивидуально для каждого участника. Предложение – организовать обсуждение различных форматов итоговой аттестации слушателей в зависимости от тематики образовательной программы.

8. Участники каждого тренинга организовали сетевое профессиональное взаимодействие между собой уже во время проведения тренингов для дальнейшего профессионального общения. Предложение – организовать возможность профессионального общения слушателей с преподавателями факультета и университета и другими слушателями на странице ФППК сайта ИПКиПК.

9. С каждым участником тренингов Британский Совет и ФППК МГЛУ заключили неформальный контракт (dissemination contract) с заданием распространить приобретенные знания и опыт в своих учреждениях образования и регионах. Подведены итоги выполнения контрактов. Предложение – обсудить на заседании кафедры последипломного языкового образования выполнение контрактов и подготовить рекомендации для будущих слушателей по формам распространения полученных знаний.

10. Участники тренингов подготовили аналитические отзывы об участии в тренингах, большинство из которых опубликовано на сайтах соответствующих учреждений образования с целью популяризации новых методических идей. Предложение – рекомендовать слушателям публиковать на сайтах своих учреждений образования информацию о программах повышения квалификации, в которых они приняли участие.

11. По итогам каждой программы повышения квалификации проводится анонимное анкетирование участников с целью анализа достигнутой эффективности и высказанных предложений по совершенствованию организации и содержания образовательных программ. Предложение – систематизировать и провести анализ высказанных предложений по каждой из программ и показать, как учитываются конструктивные предложения слушателей.

12. Не ограничивать работу на образовательных программах повышения квалификации со школьными учителями и вузовскими преподавателями только преподавателями лингвистического университета. Предложение – определить коллег из школ и университетов, которых было бы полезно и интересно привлечь к проведению практических занятий по повышению квалификации. Активизировать работу по созданию филиала кафедры последипломного языкового образования.

13. Кафедре последипломного языкового образования поручено оказание методической помощи кафедрам МГЛУ, за которыми закреплены образовательные программы повышения квалификации. Предложение – запланировать на сентябрь–октябрь 2019 года методический семинар с преподавателями университета, которые работают на повышении квалификации с целью разработки универсальных подходов к качеству организации и содержания образовательных программ.

14. Предусмотреть при разработке содержания образовательных программ повышения квалификации общих для учителей и преподавателей проведение части занятий по подгруппам для более полного учета профессиональных интересов.

Таким образом, содержание образовательных программ повышения квалификации должно быть максимально приближено к содержанию работы учителей и преподавателей иностранных языков, ориентировано на достижение результата, что позволит педагогическим кадрам по-новому оценить свой профессиональный опыт и по-новому обучать иностранным языкам.

Ch. Hahn

PROFESSIONAL DEVELOPMENT STRATEGIES IN THE UNITED STATES

Every school district understands how important professional development is for their growth as a teacher. Therefore, school districts do a lot to ensure that their teachers have plenty of opportunities for professional development and also set a minimum number of hours that their teachers must do every year, usually 25-40. There are several ways that teachers in the United States can fulfill their professional development requirements. Peer to Peer Observations, In-Service Days, Webinars, Online Courses, and Podcasts are just a few of the professional development techniques used.

Peer to Peer Observations

One effective way of professional development practiced in the United States is Peer-to-Peer Observations. The general idea is that 2 teachers who do not teach at the same time are paired with each other so that they could observe each other's classrooms give feedback to each other, and learn from each other. This can be done a number of different ways. Teachers can be paired to do a one-time, or multiple observations, or teachers can be assigned several different teachers to observe. One example of a school that does this is Concourse Village Elementary School in Bronx, New York ("Pairing Teachers to Drive Professional Development"). They have structured their peer observation system so that two teachers are paired with each other based on their strengths, personalities, and learning needs. Each teacher will coordinate a time to go into the other class and observe for 15 minutes. Beforehand, they will talk to the teacher about specific areas they will focus on during their observation (example- classroom management, a new teaching method, etc). Then, during their observation, they will take notes on 3 things: 1. Something they liked and will use in their own classrooms, 2. A question to better understand the lesson and 3. Suggestion for improvement ("Pairing Teachers to Drive Professional Development").

They will then fill out a feedback form which they will review with their partner and give their partner a chance to respond to the feedback. The form will then be e-mailed to partner, and their principal (headmaster). They will then return to the teacher's class the following week to repeat the process. The idea is that the teacher should use the previous feedback he/she received as a foundation for their next observation. This will go on for 6 weeks. Concourse Village Elementary School does several 6 week cycles every year ("Pairing Teachers to Drive Professional Development").

One advantage of this method of professional development is that teachers can learn from their colleagues, who understand their curriculum, understand their school, and know the challenges they face. Also, teachers do not have to leave their campus for this. Finally, if there are several observations, then the teacher has the opportunity to build on the feedback they receive and get feedback on their improvements.

There are several disadvantages, however. The first disadvantage is the scheduling. It might be difficult to schedule a time when the observer is free. The second disadvantage is that the observer might not have the teaching experience needed to give effective feedback, or might let personal biases get in the way of giving fair feedback. Several ways to rectify this problem is to pair an experienced teacher with a new teacher, and have each teacher be observed by 2 teachers so that the teacher will receive a balanced view of their teaching.

In-Service

Most schools also have in-service, where classes are cancelled for the day and the teachers spend a day receiving workshops on various topics, such as classroom management, differentiated instruction, educational technology, and new methods of teaching. The workshop can also consist of training in district policies regarding issues of safety such as violence on campus, or on sexual harassment. The day is also spent conferring with colleagues about the school's current curriculum and giving feedback on any changes that need to be made.

It has been my experience that these in-service days usually happen about one or two times a semester, take place within the school, and last the whole school day. Usually, my in-service days began with professional development workshops for everyone in the department. These workshops were usually given by colleagues within my department, but specialists were also sometimes brought in to do a workshop on their area of expertise. For example, a specialist in reading, or a specialist in writing was brought in. However, the majority of workshops were done by colleagues. During the second part of the day, we would break out into groups based the level we were teaching. For example, all the year nine teachers gathered together all the year 10 teachers gathered together, and so on and so forth. We would then discuss our curriculum and give feedback on what was working

and what was not. We would also make decisions on any changes that needed to be made, and what needed to be brought to the attention of the head of the department. At the end of the day, we did not receive a certificate, but the school made note of the hours in our files so that we could get credit for our time.

I found that the advantage of having in-service days was that our colleagues had the opportunity to share ideas with each other. Also, teachers did not have to travel to other locations to receive their professional development. The disadvantage was that classes had to be cancelled, and that the opportunity to bring specialists in was rare. To do this effectively, one suggestion would be make it a requirement that each teacher do a workshop for in-service at least once during the school year.

Online Courses and Webinars

Schools also offer credit for online courses and webinars. Online courses are video courses that last from 6-19 hours with quizzes and assignments designed by universities across the world that cover various subjects related to teaching. They can be done at your own pace and most offer a certificate at the end. Two such websites are <https://alison.com/> and www.coursera.com. Alison.com offers course on topics such as Effective Communication Techniques for Teachers, Instructional Planning for Successful Teaching, Introduction to the Learning Process for Teachers and Trainers, Motivating Students to Learn, Understanding Student Development and Diversity, Working with Students with Special Educational Needs. Coursera offers topics such as Engaging Students with Art, Inspiring Leadership with Emotional Intelligence, Blended Learning, Get Organized: How to be a Together Teacher, Teaching Character, and Classroom Culture (“Free Online Professional Development for Teachers”).

There are several sites that also offer webinars, which are online workshops that last from 1-2 hours. Webinars are usually done live but are recorded so that you can go back and watch them later if you missed it. The topics are similar to the ones listed above and certificates are also offered at the end (“Free Online Professional Development for Teachers”). Two websites that offer webinars are <https://americanenglish.state.gov/ae-webinars> and <https://www.edweek.org>. American English’s webinars are often advertised on the US Embassy’s facebook page and website, and edweek has a list of upcoming webinars on their website. The advantage of online courses and webinars are that they can be done from the comfort of one’s own home. The disadvantage is that some sites, such as coursera, might allow you to take their course, but charge you for a certificate. Another problem, in the case of webinars, is that the live-streaming might not be done at a convenient time, especially if the host is in a different country (“Free Online Professional Development for Teachers”). One solution might be for the school to allow their teachers to take a course without paying for a certificate but create their

own assessment that their teachers must pass in order to receive credit for the course. This solution would also work for teachers who are not able to view a webinar live, but can go back and view it afterwards. Another solution would also be find a website like Alison.com, which offers courses with free certificates.

In the case of Belarus, online webinars and courses would be the best solution, as it would be difficult for teachers to take time off work to receive in-person professional training. I would also recommend at least 1 in-service day every semester. As for the peer-to-peer observation, doing several 6-week cycles might be difficult, but one 2-week cycle every semester, or a one-time observation every semester might be possible. That being said, I believe that with the dedication of the teachers, and the support of the government and school administrators, the Belarusian education system has the potential to become strong, and I look forward to seeing it develop in the future.

Круглый стол
«ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ,
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Т. Г. Дементьева

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВО ФРАНЦИИ

Социально-политическое устройство мира XXI века, тесно связанное с информационными технологиями и глобальной информатизацией коммуникации, потребовало новых подходов к извлечению и переработке колоссальных объемов знания, а также к образованию как инструменту передачи этого знания. Расширение и усложнение всемирной коммуникационно-информационной среды, тотальная виртуализация, интернетизация и визуализация коммуникации вызвали к жизни Болонский процесс, сложившийся к настоящему времени в гибкое образовательное пространство, направленное на развитие у обучающихся навыков самообразования в новых условиях, в том числе и на иностранном языке.

Развитие непрерывного профессионального образования, инновационные технологии, внедрение образовательной модели Life-Long-Learning (обучение на протяжении всей жизни) напрямую связаны с возросшим объемом учебного и научного контента. В результате возникают новые концепции и теории, как, например, *автогогика* – научная область в практической педагогике, которая посвящена вопросам самообразования и саморазвития; *парагогика* как уникальный подход к проблеме самообразования, направленный на решение задач, соответствующих нуждам и критериям выбранной формы самообразования. Метод парагогики основывается на методологическом базисе *адрогогики* (науки об обучении взрослых) американского педагога-практика М. Ноулза.

Во всех развитых странах обучение направлено на самообучение, самообразование, умение самостоятельно добывать нужную информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, уметь критически анализировать получаемые знания и применять их для решения новых задач.

Дистанционным образованием (ДО), или как его еще называют – обучением на расстоянии, занимаются университеты открытого типа, которые получают средства на развитие от государства. Среди европейских стран Франции принадлежит одно из лидирующих мест в области применения новых информационных технологий в системе образования. Особый интерес представляет опыт этой страны в сфере дистанционного обучения, организацию всех видов которого осуществляет Национальный центр дистанционного обучения – НЦДО (фр. Centre national d'enseignement à distance – CNED www.cned.fr), основанный Министерством национального образования

Франции в 1939 году. Штаб-квартира Центра расположена в Пуатье, на территории научного парка Футуроскоп. Помимо генеральной штаб-квартиры CNED также располагает 8 институтами, расположенными по всей Франции (в Гренобле, Лилле, Лионе, Пуатье, Ренне, Руане, Тулузе и Ванве), и шестью заморскими представительствами (в Гваделупе, Гайане, Мартинике, Новой Каледонии, Французской Полинезии и Реюньоне). В стенах этого Центра проходят дистанционное обучение около 350 тысяч слушателей из 120 стран мира. Около пяти тысяч квалифицированных преподавателей участвуют в разработке и создании методических материалов, педагогических программ, учебных планов и курсов, которые используются как специалистами дистанционного обучения, так и преподавателями государственной системы образования.

Занимая лидирующее место по практическому применению современных информационных технологий в дистанционном образовании, НИЦДО заключает договоры о сотрудничестве со многими классическими французскими университетами. Преподавание осуществляется в соответствии с официальными программами министерства образования. Современные технологии позволяют персонифицировать весь период обучения и сократить время связи между преподавателями и студентами. Для желающих восполнить пробелы в своем образовании имеется широкий выбор разнообразных курсов: летние, подготовительные, переподготовки и репетиторство. Подготовка и переподготовка кадров для обеспечения потребностей самого Центра осуществляется им самостоятельно. Для этих целей в 1997 году открыта школа, выпускающая специалистов дистанционного обучения.

В целях установления более прочных и широких связей между всеми участниками учебного процесса в 1997 г. в Интернете была создана своеобразная платформа – Университетский электронный городок (1-е Campus Electronique). Его информационные и справочные службы доступны всем: от пользователя домашнего компьютера до высококвалифицированного специалиста; во Франции или любой другой стране, где есть Интернет; тем, кто хочет обучаться, получить консультацию, проверить уровень своих знаний или заниматься самообразованием. Кроме французского языка иностранные пользователи могут выбрать версии на английском и испанском языках (<http://www.campus-electronique.tm.fr>). Желающие начать обучение заказывают формуляр, заполняют его и отправляют в соответствующий институт. Затем им высылаются свидетельство о записи и подтверждение получения оплаты; условный пароль обучающегося или его регистрационный номер, которым он в дальнейшем будет пользоваться при общении с Центром; практическая информация по всем административным и учебным вопросам; список дополнительной литературы; самоклеящиеся этикетки со штриховым кодом для идентификации домашних заданий; программы для отдельных видов обучения.

Обработка досье в Центре занимает 2–3 недели. Первые задания высылаются сразу после подписания контракта, учебные материалы (задания, печатные курсы и т.д.) – поэтапно в зависимости от продолжительности

обучения. Кроме этого, имеются другие дидактические материалы: аудиокассеты, видеокассеты, диски CD-ROM, передачи интерактивного телевидения и видеолекции. Руководит учебным процессом куратор (le tutorat), но обучающиеся организуют свою работу самостоятельно. При комплектации учебных групп Центр предлагает календарный план, который можно адаптировать в соответствии с личными возможностями.

Большое значение в дистанционном обучении отводится интерактивному телевидению, передачи которого всегда идут в прямом эфире и транслируются через спутник. Они разрабатываются педагогическими коллективами и создаются техническими группами аудио-видеоотдела НЦДО. Обучающиеся могут смотреть и принимать в них непосредственное участие, находясь в любом из 133 региональных приемных центров, расположенных на территории Франции и за ее пределами. Во время передач предусмотрены паузы для связи с передающим центром. Виртуальный диалог устанавливается с участниками передачи прямо на съемочной площадке. Кроме этого, паузы предназначены для обмена мнениями между участниками передачи и подготовки общих проблемных вопросов. Местные телецентры не могут вмешиваться и изменять содержание передач, а также делать их видеозаписи. Общий объем вещания интерактивного телевидения составляет 200 часов в год. Использование виртуальных городков позволяет расширить непосредственные контакты между преподавателями и студентами в любое удобное для них время с целью получения дополнительных заданий, консультаций и улучшения организации учебного процесса (<http://www.doe.d5.ub.es/teeode/TNEBOOK/>).

Важная роль в общеевропейском интеграционном процессе в сфере дистанционного образования принадлежит программе «Леонардо да Винчи», разработка и внедрение которой осуществлялись в конце 90-х годов. Эта программа оказывает помощь молодежи, лицам наемного труда и предприятиям в их адаптации к постоянно изменяющимся условиям, связанным с технологическим и индустриальным прогрессом.

Первым проектом «Леонардо да Винчи» стала программа «Тесей», выбранная европейской комиссией в 1996 году. Целью проекта являлись разработка общей информационной и обучающей системы для пяти стран-участниц (Франции, Италии, Испании, Португалии и Англии), запуск электронного университетского городка, подготовка специалистов для технико-коммерческой отрасли и инженеров сети Интернет, создание банка информации о профессиях. Значительный интерес представляет международная программа «Темпус», которая была принята в мае 1990 года Советом министров Евросоюза. Ее цель состояла в организации сотрудничества в рамках Европейского союза в сфере высшего образования, содействии процессу перехода новых независимых государств к рыночной экономике, поддержке процесса демократизации. Эта программа предусматривает финансирование взаимных контактов, равноправное сотрудничество между университетами, развитие системы высшего образования и ее взаимосвязь с прогрессивной частью общества и экономикой.

Инновационные процессы в образовании оказывают влияние на традиционные формы обучения не только во Франции и европейских странах. На основе зарубежного опыта можно утверждать, что система просвещения должна уметь адаптироваться к изменяющейся ситуации, так как она представляет собой одновременно способ передачи знаний и практику. Компаративистские исследования, проведенные в странах Евросоюза, продемонстрировали существенные различия в организации дистанционного обучения. Это разнообразие связано, прежде всего, с разницей в культурах, с лексическими особенностями языков, уровнем доступа к ресурсам и Интернету.

А. В. Дубасова

ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛАТЫШСКОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Технологии электронного обучения широко используются при обучении не только распространенным и популярным языкам, но и относительно редким, в частности, латышскому. Рассмотрим существующие электронные и информационные ресурсы, которые могут использоваться в дополнение к классическим практическим занятиям. Сегодня можно выделить пять групп таких ресурсов.

1. Тексты для чтения. Два интерактивных ресурса:

а) <http://maciunmacies.valoda.lv/valodas-apguve/e-materiali/lasisanas-teksti> (24 темы);

б) <http://maciunmacies.valoda.lv/images/speles/Texts2/default.html> (48 текстов и диалогов для уровней А1–В2).

Примеры заданий к обоим ресурсам: вставить слова и словосочетания, ответить на вопросы, дополнить текст, составить диалог, вписать окончания.

2. Лексико-грамматические задания: <http://maciunmacies.valoda.lv/images/speles/lemon/> (12 тем).

Примеры заданий: послушать запись и выбрать правильный ответ или вписать пропущенную информацию; выделить лексико-семантические категории и сгруппировать по ним слова; вписать нужную словоформу; прочитать текст и отметить, какие утверждения являются верными; составить из заданных слов предложения; сопоставить аудиофрагмент и картинку.

3. Вспомогательные электронные учебные материалы: <http://maciunmacies.valoda.lv/images/speles/Laipa/>.

Данные материалы предназначены для тех, кто обучается по учебникам серии Laipa.

В разделе «Фонетика» дано краткое описание фонетической системы латышского языка и задания к нему. Раздел полезен для формирования правильного произношения и закладывания основ восприятия латышской речи.

В разделах А1 и А2 даны тексты для прослушивания (в соответствии с темой учебника) и проверочные задания.

4. Тематические словари и вспомогательные таблицы. Латышский язык для взрослых в двух частях:

а) http://maciunmacies.valoda.lv/images/speles/eapmaciba2/00/RU_01.htm;

б) http://maciunmacies.valoda.lv/images/speles/LVA-2-dala/00/RU_01.htm.

Даны слова и выражения с переводом на русский язык по темам. К каждой теме предлагаются интерактивные проверочные упражнения. Отдельным блоком представлены наглядные грамматические таблицы.

5. Аудиоматериалы:

а) <http://maciunmacies.valoda.lv/images/speles/Listening/multimedia/Pamats.html> (24 темы);

б) <http://maciunmacies.valoda.lv/images/speles/Clips/multimedia/Pamats.html> (10 клипов);

в) http://maciunmacies.valoda.lv/images/speles/Runasim_pareizi/N_0_1.html (интерактивная рабочая тетрадь для обучения латышскому произношению и правописанию).

Примеры заданий к видео- и аудиозаписям: выбрать или вписать пропущенные буквы или слова; пронумеровать реплики по порядку; соединить фразы; читать и повторять за диктором.

Рассмотренные ресурсы имеют ряд преимуществ по сравнению с классическими учебниками: наглядность, интерактивность, возможность самостоятельно проверить ответы, возможность прослушать каждое слово. При этом имеются и традиционные недостатки: от учащегося требуется внутренняя мотивация для самостоятельной работы; в отличие от живого преподавателя, ресурс не может подстраиваться под обучающегося. Однако данные минусы исчезают, если материалы используются как дополнение к классическим занятиям.

Представленные материалы рекомендуются слушателям, проходящим обучение по образовательным программам повышения квалификации «Иностранный (латышский) язык для специальных целей» (базовый и основной уровни) для слушателей факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов Института повышения квалификации и переподготовки кадров (ИПКиПК) МГЛУ.

О. В. Ерёменко

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ (по материалам польских источников)

Электронное обучение (ЭО) становится все более популярным, в университетах открываются бесплатные и платные курсы онлайн. Обучение в Интернете – это интересная альтернатива для школ и университетов, особенно для лиц, не имеющих времени или денег на традиционные курсы. Оно опирается на соответствующую методику, использующую электронные средства обучения.

Достоинства и недостатки ЭО.

Достоинства

ЭО позволяет учиться в удобное время и в удобном месте. Цена обучения низкая или оно вообще бесплатное. Обучение быстрое, эластичное и ликвидирующее территориальные барьеры, т.к. не теряется время на проезд, просто выполняется задание. Таким образом, осуществляется доступность – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения, что позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях.

ЭО позволяет самостоятельно планировать и принимать решение о темпах обучения – скорость изучения устанавливается самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей

Обучение в Интернете является конфиденциальным, освобождая обучающегося от каких-либо суждений коллег о его успехах или промахах. Курс онлайн предлагает доступ ко всем материалам при помощи компьютера или телефона. Важен лишь доступ к Интернету. Это обеспечивает и такое достоинство, как мобильность – эффективную реализацию обратной связи между преподавателем и обучаемым, что обычно является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения.

ЭО характеризуется индивидуальностью процесса обучения, приводящей к лучшей эффективности, потому что формирует чувство ответственности за собственное развитие и самодисциплину. Обучающийся учится сам себя мотивировать, сосредоточенно работать и самостоятельно углублять знания. Возможно также перераспределение материала и обучение в большей степени тем предметам, понятиям, проблемам, которые требуют для данного обучающегося большего внимания. Это та свобода и гибкость, при которой учащийся может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, так же, как самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий.

ЭО располагает возможностями разнообразных презентаций, что повышает к нему интерес. В целом технологичность дает возможность использования в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий.

Важным достоинством является легкий доступ к источникам знаний (благодаря существованию платформ удаленного обучения), выбор оптимальных для данного типа обучения техник обучения, так же, как и легкость контроля и проверки полученных знаний, анализа отдельных этапов образования или возможность для обучающихся высказывать свою точку зрения. Утверждается социальное равноправие – равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучающегося, и обеспечивается простор для творчества – комфортные условия для творческого самовыражения обучающегося.

Недостатки

В то же время нельзя переоценить наличие контактов с другими людьми. Исследования показывают, что во время обычных занятий обучающиеся

в большей мере, чем от преподавателя, учатся друг от друга, то есть взаимодействуют. При этом развивается взаимоподдержка, терпимость к окружающим. Одновременно включается механизм соперничества, побуждающий к активности. К сожалению, онлайн-обучение приводит к изолированности, ограничивая контакты.

Кроме того, лишённые постоянной поддержки со стороны преподавателя, реагирующего при возникновении трудностей, некоторые могут утратить желание обучаться. Отсутствие очного общения между обучающимися и преподавателем исключает моменты, связанные с индивидуальным подходом и воспитанием. А когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус.

При этом проверка знаний и тестирование в Интернете открывает поле для всевозможных неэтичных проявлений. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося. Значительной проблемой является также подготовка к работе со специальными программами, подготовка лиц для осуществления дистанционного обучения, умелой передачи программного материала. Необходим постоянный доступ к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащённость, что не всегда возможно. Обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные пособия, сегодня не так много.

Нельзя не принимать во внимание также вопрос авторских прав.

В дистанционном образовании основа обучения только письменная. Для некоторых отсутствие возможности изложить свои знания также и в словесной форме может превратиться в камень преткновения.

Курс онлайн – прекрасное дополнение к традиционным формам обучения. Потому подход может быть не «или или», а «и то и другое». ЭО позволяет и сберечь время, и разнообразить программы обучения. В неопределённом будущем предпочтение вполне можно отдать дистанционным формам. Они очень эффективны в сфере дополнительного образования или повышения квалификации, потому что обучаемый уже получил азы профессии и многое знает из очной формы обучения.

Л. В. Зотова

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Смешанное обучение, или Blended learning, – образовательный тренд, который с каждым годом набирает обороты. Это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного, в котором используются специальные информационные технологии: компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.п. Учебный процесс при смешанном обучении представляет собой последовательность фаз традиционного и электронного обучения, которые чередуются во времени.

С позиции традиционного метода, смешанное обучение дает преподавателю и слушателям много возможностей взаимодействовать во время занятий. Все время преподавателя занято преподаванием, наблюдением, оцениванием и получением обратной связи от слушателей. Обучение становится более напряженным и эффективным благодаря плотному взаимодействию преподавателя и слушателей. Слушателям традиционный метод дает много возможностей учиться, наблюдать, задавать вопросы и получать обратную связь от преподавателя. Это интенсивное взаимодействие создает благоприятную среду для развития. Традиционное обучение лицом к лицу предполагает взаимодействие не только между преподавателем и слушателями, но и между слушателями. Слушатели имеют возможность обучаться и делиться своими знаниями с другими. Подобный вид совместного обучения увеличивает темпы обучения и развивает не только когнитивные, но и психомоторные и эмоциональные способности. С позиции дистанционного обучения, смешанная модель обеспечивает больше гибкости (свободы) в осуществлении образовательного процесса. Гибкость включает в себя несколько аспектов образовательного процесса.

Во-первых, преподаватель имеет больше свободы презентации учебных материалов. Он может не давать все материалы во время занятий, а разделить их, например, на две части и одну предоставлять во время аудиторных занятий, а другая может быть получена слушателями посредством самостоятельной работы в сети или с другими источниками в Интернете.

Во-вторых, преподаватель получает больше свободы в контроле и оценивании. Он имеет возможность проводить онлайн-тестирования, размещать задания и тесты и даже итоговый тест в конце семестра. Подобная возможность хороша как для преподавателя, так и для слушателей. Преподаватель имеет больше времени для оценки деятельности слушателей, а слушатели – возможность работать над своими заданиями из любого места, не приходя в класс.

Однако не вызывает сомнения, что применение технологии смешанного обучения предъявляет высокие требования к педагогам, а именно:

- высокая ИКТ-компетентность, владение разнообразным электронным инструментарием, в том числе сервисами коммуникации, совместной онлайн-работы, социальными инструментами, системами управления обучения и т.д.
- умение создавать собственное учебное содержание, так как существующие информационные ресурсы не всегда обладают тем уровнем учебной информации, который необходим для организации смешанного обучения;
- умение дифференцировать образовательный процесс с учетом особенностей каждого ученика.

Также внедрение смешанного обучения требует от педагога гораздо больших затрат сил и времени, чем привычная, веками отработанная фронтальная форма работы. Оно также однозначно затрудняется отсутствием психологической готовности преподавателя изменить свою роль в процессе обучения, превратившись из ментора в помощника.

В то же время смешанное обучение имеет один большой недостаток. Он связан с онлайн-системой, которая имеет решающее значение в смешанном обучении. Подключение к Интернету является непременным условием смешанного обучения. Оно требуется для работы с курсом как преподавателю, так и слушателям. И если устойчивая интернет-связь отсутствует, то это ставит под сомнение использование модели смешанного обучения в целом и ограничивает желания и возможности участников процесса обучения. Также существуют и другие недостатки смешанного обучения:

- неготовность информационно-образовательной среды вузов к поддержке целостного процесса электронного обучения;
- отсутствие методики преподавания в электронной среде, обязательной системы повышения квалификации в области электронных технологий;
- недостаточное обеспечение электронного обучения учебно-методическими материалами;
- неготовность преподавателей к обеспечению электронного обучения;
- отсутствие осознания его перспективности и необходимости использования;

Мы должны понимать, что смешанное обучение – не панацея. Это масштабная стратегия, которая помогает разбивать стереотипы, присущие традиционной системе обучения. Оно дает преподавателям возможность достигать до слушателей способами, которые прежде были невозможными. Но чтобы оно работало, руководители учебных заведений должны начинать не со смешанного обучения или технологии, а с процесса тщательного проектирования, чтобы раскрыть весь потенциал смешанного обучения.

Основная идея смешанного обучения не в том, что часть учебы происходит онлайн, а в том, что у учащегося появляется возможность (и обязанность) самому контролировать свой темп, время и место обучения, самому решать, как, когда, где и с какой скоростью учиться. Все это встроено в определение смешанного обучения. И даже если полностью реализовать процесс обучения через IT-технологии, но убрать этот компонент (возможность слушателя выбирать путь, время, место и темп), мы получим прекрасное использование технологий, но на выходе система образования сформирует человека, неспособного к принятию решений, осознанному выбору и творчеству.

Е. А. Калашникова

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Современная система образования невозможна без использования информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих повышение качественно нового уровня образовательного процесса и формирование ключевых компетентностей обучающихся с использованием новых программ, более эффективных форм, методов, средств и технологий обучения, так как от этого зависит качество подготовки специалистов. Оптимизировать

учебный процесс, требующий существенного расширения арсенала средств обучения, а именно внедрения в образовательную деятельность электронных обучающих материалов, и протекающий в настоящее время в условиях массовой коммуникации всех сфер общественной жизни и информатизации, поможет применение технологий электронного обучения.

Сущностью учебного процесса на занятиях иностранного языка с использованием электронного обучения является самостоятельная интерактивная и контролируемая интенсивная работа обучающихся с учебными материалами, которые включают в себя методические рекомендации по изучению дисциплины, по работе с текстами и выполнению заданий, аутентичные тексты, слайды, лексико-грамматические предтекстовые и послетекстовые задания, контрольные и итоговые тесты, компьютерное тестирование, презентации и т.д. Применение новых информационных технологий в обучении иностранному языку способствует не только повышению его эффективности, но и помогает оптимизировать работу преподавателя, варьируя форму подачи используемого учебного материала; индивидуализировать процесс обучения; выстраивать индивидуальную образовательную траекторию слушателями под руководством преподавателей.

Одним из основных направлений развития методической базы нашей кафедры является разработка электронных учебно-методических пособий, учебников, комплексов, образовательных ресурсов и т.д. как в печатной, так и в электронной форме. В иноязычной образовательной среде методико-технологическую основу создания электронных материалов представляют технологии мультимедиа и технологии гипертекста, которые содержат большое разнообразие учебного контента в интерактивной форме с применением нелинейной организации текстового материала, возможность создания перекрестных ссылок в массивах текстовой информации, что упрощает поиск необходимой информации. В процессе исследования работ по теории и практике создания электронных материалов стало понятно, что отсутствует единая методология их разработки с применением мультимедийных средств. По мнению многих, материал должен обладать академической полнотой, дидактической ценностью, а главное, результативностью.

Для успешного решения вышеизложенных задач необходимо соблюдение важных требований, которые предъявляются к электронным изданиям. Их можно условно классифицировать как *психолого-педагогические*, *эргономические* и *программно-технические*. Психологически требования к электронным учебным пособиям делятся на общедидактические и электронно-дидактические. Общедидактические совпадают с требованиями к традиционным учебникам и учебным материалам. Электронно-дидактические требования распространяются только на электронные издания.

К общедидактическим требованиям, которым должен удовлетворять разработанный материал, относятся: научность, новизна подачи материала; наглядность представления учебного материала; сознательность и доступность обучения; систематичность, последовательность, активность и прочность

усвоения, знаний, умений и навыков; рефлексивность и индивидуализация обучения; ориентированность на автономность обучающихся. Учебные материалы не должны противоречить представлению о коммуникативной направленности каждого занятия и составляться на основе межпредметной интеграции. К специфическим требованиям, которые можно назвать электронно-дидактическими, относят: интерактивность обучения, модульное построение содержания материала, мультимедийность подачи учебной информации. Диалоговый характер взаимодействия обучаемого с компьютером является одним из необходимых условий компьютеризованного учебного процесса по иностранным языкам и отличительным признаком компьютера как технического средства. Выбор модульного построения содержания при разработке электронных материалов обусловлен рядом преимуществ: четкостью в структурировании и подаче материала, быстротой и удобством в навигации и возможностью в динамическом режиме иллюстрировать учебный материал конкретными примерами.

Так, мною было разработано электронное сетевое издание на тему «Свободное время» для слушателей, изучающих немецкий язык на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ, в соответствии с образовательной программой «Иностранный (немецкий) язык в профессиональной деятельности специалиста» (базовый и средний уровни) кафедры интенсивного обучения иностранным языкам № 2 факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ.

Практикум включает в себя словарь, тексты и задания к текстам; 41 упражнение, целью которых являются контроль понимания и закрепление лексического и грамматического материала, с ключами; аудио- и видеоматериалы (Приложения 1–13). Некоторые задания подготовлены в виде подкастов – аудиотекстов какого-либо жанра определенной временной протяженности, в некоторых случаях сопровождаемых видеоматериалом. Работа с подкастами предполагает несколько этапов, включая подготовку к пониманию, собственно слушание и выполнение упражнений на понимание и отработку прослушанного материала. В целом технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом, имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и слушателя: предварительный инструктаж и предварительное задание; процесс восприятия и осмысления информации подкаста; задания, контролирующие понимание услышанного текста. Также практикум содержит дополнительные интерактивные упражнения к некоторым заданиям для работы на Smart Board (отмечены *).

Работа с практикумом проводится с целью систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений; углубления и расширения знаний; закрепления грамматических навыков; развития познавательных способностей и активности обучающихся, их творческой инициативы и самостоятельности. Главная цель практикума – развитие иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся, позволяющих использовать иностранный язык как средство межличностного общения.

Навигация между упражнениями осуществляется путем гиперссылок, интерфейс простой и понятный. Работать с практикумом можно на любом компьютере, планшете и телефоне, где есть приложения для чтения текстовых документов, просмотра видео, прослушивания аудиоматериалов и программа для работы на доске Smart Board.

Практикум имеет практический характер и будет полезен как слушателями факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ, студентам учреждений высшего образования, так и всем тем, кто хочет совершенствовать свои знания по немецкому языку по данной теме. Он позволит повысить качество обучения и подготовит обучающихся к жизни в условиях информационного общества, т.е. сформирует его информационную культуру, необходимую каждому человеку.

Мы считаем, что применение электронных учебных материалов благодаря их функциональным возможностям целесообразно только в сочетании с другими обучающими системами, в том числе печатными изданиями. Таким образом, электронные учебные пособия, специфические свойства которых – изобразительность, интерактивность, адаптивность и интеллектуальность, являющиеся эффективным средством организации, осуществления и контроля как аудиторной, так и самостоятельной работы слушателей, предоставляют преподавателю новые возможности в организации учебного процесса по иностранному языку.

Т. П. Ольховская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ

Подкаст – это современный очень перспективный ресурс, содержащий аудио- или видеоматериалы, доступные благодаря Интернету. Сайты, представленные в Интернете, разнообразны в содержательном плане и в уровне сложности материала. Преподавателю, работающему со взрослой аудиторией, следует руководствоваться определенными критериями по отбору материала подкастов в зависимости от особенностей группы, где ведется преподавание. Взрослых состоявшихся профессионально слушателей интересует поиск универсальных закономерностей, теоретическое обобщение, систематизация материала, направленность на решение мыслительных задач. Следовательно, информационные технологии, которые дают взрослой аудитории понимание сущности и смысла производимых действий, синтеза части и целого, конкретного действия и общей схемы деятельности, являются предпочтительными и наиболее эффективными.

При подборе подкастовых материалов рекомендуется придерживаться следующего алгоритма:

- 1) определиться с выбором интернет-ресурса и отобрать необходимые для работы материалы;
- 2) заранее посмотреть материал, внести возможные коррективы, например, сократить время записи;

3) применить на занятии упражнения, рекомендуемые на сайте подкаста, или если их нет, подготовить их самому, учитывая уровень подготовки группы и цель обучения, в сокращенном или расширенном варианте.

Непосредственно на уроке работа с подкастом начинается с первичного предъявления материала и определения тематики видео: экономика, спорт, погода, культура, политика и т.д. Возможны, в зависимости от уровня группы, вопросы о чем в целом, о каком событии идет речь. На этом же этапе проводится семантизация незнакомой лексики, работа над техникой чтения сложных в звуковом отношении предложений подкаста, распознавание и комментирование грамматических структур. После второго просмотра происходит более детальная проработка материала: группировка лексики по тематическому принципу, постановка вопросов к тексту видео, обсуждение проблематики подкаста, выполнение предлагаемых интернет-ресурсом послетекстовых заданий творческого характера. Продолжение работы с подкастом может происходить дома (например, составить вопросы для интервью одного из персонажей или подготовить краткий пересказ сюжета видео с собственным выводом, пусть очень простым, о сути происходящего). Важно, чтобы работа с подкастом подчинялась конкретной дидактической цели. Желаемый эффект достигается только в том случае, если подкасты используются в соответствии с закономерностями протекания познавательной деятельности взрослой аудитории, ее психологического статуса, характеристиками учебного материала и учебных задач. Трудности понимания могут быть обусловлены индивидуальными особенностями источника речи, условиями, в которых была сделана запись, языковыми особенностями материала.

Огромное значение также имеет актуальность темы. Даже на родном языке далеко не все темы доступны и интересны слушателю, поэтому логично в процессе обучения иностранному языку выбирать то, что заинтересует, мотивирует, подвигнет к неравнодушной реакции на материал.

Использование подкастов в учебном процессе дает прекрасную возможность для того, чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка. Для этого необходимо уже с начала обучения слушать их речь, постепенно сокращая количество текстов в предъявлении преподавателя. Чем больше разных дикторов (мужчин, женщин, детей) будет слышать обучающийся, тем легче он адаптируется к индивидуальной манере речи.

Высококвалифицированный преподаватель, планируя применение интернет-ресурсов на занятии, в полной мере должен отдавать себе отчет не только в высочайшей эффективности данного вида деятельности, но и точно определять дидактические цели, которые он будет решать с их помощью, и последствия применения этих средств.

И. Г. Осмоловская

О ВНЕДРЕНИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Кроме традиционных очной и заочной форм обучения некоторые белорусские университеты предлагают учиться удаленно, а также проводят

дистанционно курсы повышения квалификации. Дистанционная форма получения образования – вид заочной формы получения образования, когда оно осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий (ст. 17 Кодекса Республики Беларусь об образовании). На сайте Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь дистанционное обучение определяется как форма обучения, представляющая собой взаимодействие педагога и обучаемого на расстоянии, содержащая все компоненты учебного процесса и реализуемая с помощью интернет-технологий и других средств, предусматривающих интерактивность (электронная почта, телефонные переговоры, переговоры с использованием средств Интернета).

Возможные варианты использования дистанционного обучения:

1) совмещение традиционных очных занятий (урок) с дистанционными (например, проведение консультаций, дополнительных занятий для мотивированных детей или, наоборот, для слабоуспевающих);

2) организация постоянной группы обучаемых (киберкласс) из разных учреждений образования (городов, регионов, стран) для прохождения дистанционного курса, за обучением которых следит (консультирует, помогает) куратор;

3) дистанционное самообразование без поддержки куратора.

Анализ сайтов учреждений высшего образования Республики Беларусь показал, что варианты 2 и 3 в своей классической форме не используются. Третья модель (дистанционное самообразование без поддержки куратора) встречается при рассылке рекламной информации on-line языковых курсов, например, «АВВА-english».

Большинство вузов Республики Беларусь осуществляют дистанционное обучение по первой модели (совмещение традиционных очных занятий с дистанционными), однако при этом степень использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) имеет значительные отличия. Нормативная документация, регламентирующая осуществление дистанционного обучения, носит локальный характер. Наиболее интенсивное использование ИКТ на первой ступени высшего образования осуществляется в пяти университетах Беларуси: Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники, Барановичском государственном университете, Белорусском национальном техническом университете, Белорусском государственном экономическом университете, Полоцком государственном университете. Все перечисленные учреждения образования, кроме БГУИР, организуют работу на платформе «Moodle».

Дистанционная форма получения образования предполагает общение преподавателя и студента на расстоянии. Обмен информацией происходит с помощью интернета, онлайн-сервисов. Учащийся может получить консультацию, необходимую литературу от преподавателя, послушать лекцию удаленно. Контроль знаний также проводится дистанционно: по видеосвязи или с помощью интерактивных программ тестирования. Однако сессия сдается в университете. В конце курса выдаются диплом или сертификат в зависимости от программы и вуза. Стоимость обучения варьируется от 790 до 1000 BYN в год.

Учебный процесс основывается на сочетании аудиторной работы (лекции, практические занятия, консультации, зачеты, экзамены) в период сессии и самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов и иной учебной, научной и методической литературы. Самостоятельную работу студент может осуществлять либо с домашнего компьютера, либо в отделе дистанционного обучения.

Каждый студент (слушатель) после зачисления получает доступ к учебно-методическим материалам курсов, размещенным на сайте отдела дистанционного обучения. Студенты (слушатели) обеспечиваются электронными учебно-методическими материалами, которые включают программы по изучаемым дисциплинам, курсы лекций, практические задания, практические видеозанятия, лабораторные практикумы, справочный материал, тесты. В процессе обучения предусмотрено проведение учебных онлайн-занятий, форумов, где каждый из участников курса может задать для обсуждения любые вопросы по курсу, и чатов, позволяющих собеседникам обмениваться печатными сообщениями в режиме реального времени. Профессорско-преподавательский состав осуществляет консультирование студентов в ходе изучения дисциплин онлайн, посредством электронной почты или очно; проверку контрольных, рефератов, курсовых, лабораторных работ и иных практикумов, представляемых студентами на электронных носителях в течение учебных семестров, а также проведение экзаменационных сессий с очным приемом зачетов и экзаменов.

Академия последипломного образования предлагает также повышение квалификации по дистанционной форме, например, дистанционная школа молодого руководителя «Развитие управленческих компетенций молодого руководителя» для директоров учреждений общего среднего образования, имеющих стаж работы в должности до трех лет (февраль–декабрь 2019 г.). Работа школы молодого руководителя организуется в дистанционном режиме на платформе «Moodle». В период между занятиями слушателям школы предлагаются консультации по графику в дистанционной среде «Moodle» по схеме: размещение материала по теме консультации – ответы на вопросы в онлайн-режиме. Итоговое занятие – «Выпускной экзамен» – проводится в форме командной интеллектуально-развлекательной игры «Квиз» на базе Академии последипломного образования.

В некоторых университетах технологии дистанционного обучения применяются как вспомогательные: в помощь студентам дневной и заочной форм и для переподготовки кадров. Например, в сервисе для дистанционного образования Белорусского государственного технологического университета в электронном хранилище находятся копии лекций, статей и книг, учебных программ, электронных учебных курсов и др. В Белорусском государственном медицинском университете сегодня в рамках студенческого интранет-сайта успешно функционирует система удаленного компьютерного тестирования студентов и слушателей, организована работа студенческого форума и обратная связь с руководством и преподавателями университета. На студенческом сайте и на страницах кафедр размещены учебно-методические материалы (презентации лекций, учебно-методические пособия и учебные материалы) и электронные учебно-методические комплексы. Работает

электронный каталог библиотеки, предоставляющий зарегистрированным пользователям полнотекстовый доступ к большому объему учебной и учебно-методической литературы.

Для Минского государственного лингвистического университета характерно совмещение традиционных очных занятий с дистанционными. Университет работает с платформой «Moodle», которая является относительно тяжеловесной. Рассматриваются возможности использования иных сервисов типа «TrueConf Online».

На сайте МГЛУ во вкладках «подразделения» – «факультеты» размещены расписание занятий, графики недельного прохождения дисциплин, перечень специализированных модулей и спецкурсов, кураторы групп, объявления, материалы по предметам и по курсам, учебно-методическая литература, как правило, в pdf-формате, материалы для чтения и аудирования, интерактивные упражнения для тренировки грамматики.

На странице факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ размещены онлайн-тесты для определения стартового уровня слушателей, планируется размещение тестов для итоговой аттестации.

Во всех вузах Республики Беларусь ведется активная работа по внедрению элементов данной формы обучения в образовательный процесс.

Н. В. Писоцкая

ЭЛЕКТРОННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Осуществление инновационных процессов в современном обществе требует не только специальной профессиональной подготовки человека к деятельности в той или иной области науки, техники, производства, но и формирования личности, готовой как эффективно осваивать, так и продуцировать новое знание, осуществлять творческий подход к своей деятельности. Сегодня особое значение приобретает проблема развития творческой индивидуальности человека, что предполагает его вхождение в мир творчества, формирование у него способности к преобразованию действительности, к поиску чего-то нового.

Развитие творческой индивидуальности продолжается на протяжении всей жизни человека, система последипломной подготовки по иностранному языку, в свою очередь, предлагает оптимальный выбор форм, методов и средств, благодаря чему учебная деятельность приобретает творческий характер, в ходе которой слушатель не только усваивает знания и способы их получения, но и сам создает новые знания и приобретает новый опыт, что является личностно значимым и действенным источником развития творческих способностей. Электронное языковое портфолио представляет собой одну из эффективных технологий, используемых в процессе повышения квалификации по иностранному языку, и способствует не только совершенствованию знаний, умений и навыков по изучаемому иностранному языку, но также развитию творческой индивидуальности слушателей.

Электронное языковое портфолио можно рассматривать как пакет материалов, размещенных на электронном носителе или в Интернете, свидетельствующий о результате обучения и позволяющий слушателю самостоятельно или совместно с преподавателем проанализировать объем проведенной работы, динамику прогресса, а также наметить ориентиры для дальнейшей деятельности. Электронное языковое портфолио значительно расширяет диапазон возможности данной технологии, позволяя компактно размещать разнообразную информацию в одном виртуальном хранилище, структурируя его на основании различных критериев; включать в портфолио данные в виде текстов, графики, аудио, видео в широком диапазоне форматов; обмениваться данными между участниками образовательного пространства и преподавателем.

Наиболее распространенный вариант технологии языкового портфолио, разработанный на основе Общеввропейской системы критериев оценки владения языками, состоит из таких разделов, как языковой паспорт, языковая биография (блог) и досье.

Языковой паспорт включает в себя список языков, которыми создатель портфолио владеет в той или иной степени, результаты самооценки сформированных навыков и умений по каждому из указанных языков в разные моменты времени, сертификаты и дипломы, выданные по окончании обучения, отзывы преподавателей. Языковой паспорт вместе с «Curriculum Vitae» является документом системы «Europa's».

Языковая биография, блог – дневник, в котором слушатель в свободной форме описывает историю процесса своего иноязычного образования: мотивацию, условия, трудности и успехи в ходе учебной работы, опыт практического применения сформированных иноязычных компетенций.

Языковое досье включает в себя банк данных слушателя по изучаемому языку, куда он может вносить учебные материалы, пособия, словари, ссылки на сайты и подкасты, а также подборку примеров практического использования усвоенных знаний, сформированных навыков и умений по иностранному языку, творческие проекты (рецензии, аннотации, эссе, презентации проектов, видеоинтервью, видеоклипов выступлений, сценарии, сказки и т.д.).

Анализ проведенной экспериментальной работы по внедрению и апробации технологии электронного языкового портфолио позволяет сделать вывод, что данная технология реализует принципы личностно ориентированного обучения, планируемого с учетом интересов и приоритетов слушателя, способствует развитию его творческих способностей, самостоятельности, проявлению инициативности, оригинальности и самобытности; систематизирует иноязычный материал, демонстрируя его структуру и иерархические связи между его компонентами; актуализирует иноязычный материал как основу собственных иноязычных продуктов слушателей; способствует приобретению слушателями навыков объективной самооценки результатов своей учебной деятельности.

Т. Г. Попко

ВИДЫ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Применение технологий электронного обучения иностранным языкам – это закономерное реагирование на развитие общества, что обуславливает постановку новых задач, смещение акцентов в сторону так называемого смешанного (комбинированного, гибридного) обучения. Положительными факторами использования технологий электронного обучения является тот факт, что они позволяют поддерживать мотивацию при обучении (так как заинтересовать – это одно, а поддерживать интерес – это совершенно другое); привносят элемент игры, момент развлечения (но, как считают многие исследователи, не стоит увлекаться геймитизацией, так как процесс обучения требует немало усилий со стороны обучающихся и обучающихся).

Проблемой внедрения и использования технологий электронного обучения является нехватка опыта в области использования ИТ, а также нежелание или неготовность к нововведениям. Проблемой для обучающихся является также выбор технологии, что, как известно, зависит от той цели, которую необходимо достигнуть на занятиях. Эффективность той или иной технологии зависит от профессиональной компетенции обучающихся, от умения включать ту или иную технологию в учебный процесс. Разработана матрица (Gerlach и Ely) по рациональному выбору и использованию электронных средств обучения, которая включает следующие параметры:

- 1) адекватность – необходимо удостовериться, что выбранное средство соответствует поставленной задаче;
- 2) степень сложности – уровень знаний обучающихся должен соответствовать предлагаемой технологии;
- 3) себестоимость – необходимо удостовериться в наличии данного средства, в качестве его работы (качество звука, громкость, качество изображения).

К технологиям электронного обучения относятся следующие средства синхронной или асинхронной коммуникации, используемые для оптимизации учебной деятельности: электронные копии печатных изданий, электронные интерактивные учебники, мультимедиапрезентации учебного материала, системы компьютерного тестирования, обзорные лекции на аудио- и видеоносителях, компьютерные тренажеры, виртуальные лаборатории, интеллектуальные обучающие системы, технологии подкастинга, форумов, сайтов, блогов, сотовых телефонов, электронная почта и т.п.

Рассмотрим некоторые из технологий. На сотовые телефоны обучающиеся могут устанавливать различные приложения (словари, переводчики, энциклопедии и т.д.), которые используются на занятиях, чтобы найти неизвестное слово, информацию, ответить на вопросы, записать диалоги или монологи на диктофон. С помощью телефонов обучающиеся могут создать свои собственные подкасты по различным темам и обмениваться ими с обучающим и другими обучающимися.

Дискуссионный электронный форум – это место асинхронного обмена между членами более или менее многочисленной группы. Модератор выбирает тему для дискуссии. Участники группы публикуют сообщения и отвечают на публикации других участников, что создает нить дискуссии. В форуме сообщения могут быть представлены хронологически, т.е. сообщения следуют друг за другом, или иерархически, то есть сообщения являются ответом на предыдущее сообщение.

Еще одной возможностью виртуального общения являются блоги. Блог (англ. *blog*, от *web log*) – это интернет-журнал событий, интернет-дневник, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Фактически это развитие сетевого эпистолярного жанра, сопровождаемого авторскими фото или видеоматериалами. Как правило, они размещаются в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху). Интернет принято называть блогосферой. При обучении иностранным языкам веблог может быть создан обучающим для определенной группы. Хорошо зная своих обучающихся, обучающий может размещать там материал, который интересен именно для них. Блог может быть также создан и обучающимися для обмена информацией, для публикации дополнительного материала. Такой блог интерактивен, так как обучающиеся могут через блог общаться, а именно: обсуждать прочитанный материал, оставлять свои комментарии, предложения, практиковать письменную речь и т.д. Он отражает интересы обучающихся, их мнения по прочитанному тексту, понимание, что помогает обучающему организовать дальнейшую деятельность по изучению иностранного языка на занятиях. Пользователи блогов отмечают их преимущества по сравнению с классическими вебстраницами, их гибкость, возможности использования, размещения материалов. Рубрика Комментарии представляет дополнительное преимущество использования блогов в образовательных целях, так как способствуют реальному общению, обмену мнениями между обучающимися в живом контексте.

И. Л. Русецкая

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ SANAKO MEDIA ASSISTANT
В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕРЕВОДА
СЛУШАТЕЛЯМ СТАРШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ**

Перевод как особый вид речевой коммуникации возник из потребностей практической деятельности человека и обусловлен ролью языка как средства общения. Считается, что примитивная разновидность устного перевода возникла задолго до зарождения письменности, послужив основой для развития профессии устного переводчика. В период глобализации международных отношений, бизнеса, финансов, непрерывного расширения сферы действия информационно-коммуникационных технологий, в условиях междуна-

ного культурного обмена перевод играет неоспоримо важную роль. Недаром специалисты называют XX век «золотым веком» устного перевода, который в контексте вышеуказанных тенденций стал крайне востребованным видом человеческой деятельности.

Специфика работы с аудиторией старшей возрастной группы оправдывает использование на начальном этапе формирования навыков устного перевода электронных средств обучения (ЭСО), не только позволяющих выполнять запланированное количество тренировочных упражнений в ходе аудиторных занятий с преподавателем, но и обеспечивающих необходимый объем самостоятельной работы, которая в условиях дефицита аудиторных часов является неотъемлемой частью подготовки специалистов по переводу. Слушателям предлагаются базовые упражнения, направленные на тренировку навыков и умений, необходимых при реализации устного перевода, – аудирования, техники речи, переключения, одновременного выполнения нескольких действий и т.д. Программное обеспечение (ПО) SANAKO Media Assistant, представленное в трех версиях (Lite, Solo, Duo), обладает функционалом, достаточным для достижения данных практических целей.

ПО SANAKO Media Assistant представляет собой виртуальный медиаплеер, который может использоваться не только как автономная программа в версиях Lite и Solo, но и в качестве сетевого программного компонента линейки мультимедийных лингафонных классов SANAKO Lab в версии Duo. Интерфейс Media Assistant разработан в привычном формате цифрового проигрывателя с традиционным набором элементов управления и кнопок проигрывания, паузы, остановки воспроизведения, перемотки, изменения скорости воспроизведения, записи речи. Программа поддерживает работу с различными форматами аудио- и видеофайлов, позволяет осуществлять оцифровку аналоговых аудио- и видеоматериалов, а также преобразование цифровых файлов в аналоговые форматы.

Стандартные функции проигрывания и записи файлов, помимо тренировки базового навыка аудирования, могут быть использованы для выполнения обучающимися упражнений на прослушивание, параллельное фиксирование в записи с помощью различных приемов и последующее воспроизведение на родном или иностранном языке, например, имен собственных или числительных, специальной лексики и терминов, прецизионной информации, без точной передачи которой коммуникация значительно усложняется. Подобные упражнения эффективно используются для формирования и развития навыков переключения и девербализации.

Аналогичные функции медиапроигрывателя могут успешно применяться в процессе так называемого синхронного повторения (shadowing), популярного в методике учебного перевода упражнения, направленного на развитие памяти и быстроты переводческой реакции. Смысл данного упражнения заключается в как можно более точном повторении услышанного, при этом могут использоваться тексты различной жанровой специфики и степени сложности (синтаксической, стилистической) как на иностранном, так и на родном языке. Дополнительные затруднения при синхронном повторении могут представлять вариации темпа речи диктора, сложная лексика, посто-

ронные помехи (фоновые разговоры, шумы, низкое качество аудиозаписи и т.д.), персональные особенности дикции, наличие акцента и т.д. Упрощенный вариант shadowing может осуществляться с опорой на текст, что параллельно тренирует разделение ресурсов внимания. Версия Media Assistant Duo благодаря доступу в Интернет позволяет использовать для синхронного повторения видеоролики с субтитрами, размещенные на специализированных интернет-ресурсах.

Функциональные возможности Media Assistant позволяют дополнить аудиозаписи, предназначенные для shadowing, вопросами, касающимися содержательной стороны текста. Вопросы могут быть как общими, так и акцентирующими внимание на деталях. В программе предусмотрено несколько опций разбивки файла на фрагменты (смысловые, структурные), которые можно использовать в целях повторения/перевода фраз или отрывков текста в разном темпе при осуществлении последовательного перевода, а также для ответов на вопросы. Процесс поиска необходимого фрагмента текста ускоряется с помощью функции перемещения по звуковой дорожке с задействованием механизма распознавания пауз.

Возможность записи звуковой дорожки в Media Assistant позволяет осуществлять синхронный перевод исходного материала (цепочки логически или ассоциативно связанных слов, отдельные фразы, текст), что способствует развитию не только навыка одновременного слушания и говорения, но и навыка восприятия устной речи и порождения перевода, умения распределять и переключать внимание. Настройки подачи звука в наушники регулируют громкость звуковых дорожек исходной записи на иностранном (родном) языке и записи речи обучающегося при последующем одновременном их прослушивании.

Отдельно стоит упомянуть о дополнительных возможностях версий Lite, Solo и Duo ПО Media Assistant, которые повышают техническую эффективность использования данного ПО в обучении устному переводу. К примеру, одна из функций позволяет выделять отрезок звуковой дорожки для последующего многократного прослушивания/повторения. 10 специальных закладок могут быть использованы для отметки любого места на звуковой дорожке, причем для удобства идентификации и управления закладкам могут присваиваться названия. Режим синхронизации текста представляет собой по сути функцию прикрепления текстовых пометок (субтитров, примечаний, комментариев, аннотаций) и изображений к аудио- и видеофайлам, что значительно расширяет возможности работы с ними как на учебном занятии в аудитории, так и при выполнении заданий для самостоятельной работы. Версия Media Assistant Duo обладает более расширенным функционалом в силу того, что является сетевым программным компонентом линейки виртуальных лингафонных классов SANAKO Lab. Данный программный продукт предоставляет пользователям доступ к групповому чату, режимам конференции и парной связи с рабочим местом преподавателя, а также к режиму телефонной связи с другими обучающимися. Опция создания тестов множественного выбора и опция сопровождения звукового файла тексто-

выми заданиями/инструкциями являются для преподавателя дополнительными инструментами для более активного внедрения Media Assistant в процесс обучения устному переводу.

Итак, ПО SANAKO Media Assistant обладает достаточным инструментарием и удобным в использовании интерфейсом для применения его в специфической области обучения основам устного перевода слушателей старшей возрастной категории. Программа может применяться для выполнения различных видов упражнений, направленных на формирование и развитие навыков устного перевода, как в ходе аудиторных занятий, так и в процессе выполнения заданий для самостоятельной работы. Версия SANAKO Media Assistant Duo обладает очевидно большей степенью эффективности в процессе обучения, поскольку стимулирует интерактивное взаимодействие, а также позволяет преподавателю осуществлять контроль действий обучающихся в ходе учебного занятия.

Е. С. Скворцова

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Это делает необходимым переосмыслить цели и задачи, содержание и технологии обучения иностранным языкам, учитывая при этом накопленный отечественный и зарубежный методический опыт.

Особое значение приобретает использование инновационных технологий в преподавании иностранного языка. Работа с интерактивной доской на занятии позволяет вывести процесс обучения на принципиально новый уровень, а именно: способствует развитию познавательного интереса слушателей, повышает их мотивацию, а также позволяет дополнить существующие учебники иностранного языка живым и интересным для слушателей материалом, содействует лучшему усвоению и пониманию даже самого сложного материала в результате активной и динамичной демонстрации учебного процесса.

Благодаря функции подключения к Интернету можно легко обмениваться иноязычной информацией между субъектами образовательного процесса. Традиционная доска в этом случае сильно уступает. Сенсорные устройства позволяют организовать работу большого количества слушателей. С помощью средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) можно провести обычную презентацию или же продемонстрировать какую-либо информацию из Интернета или flash-карты.

Среди преимуществ интерактивной доски можно выделить следующие.

- Высокое качество демонстрации материала, который преподаватель может показывать без распечатывания. Программа Smart Notebook позволяет

создавать интерактивные упражнения и уроки, к тому же преподаватель может свободно воспользоваться набором интерактивных заданий, которые содержатся в данной программе. Такие задания вызывают большой интерес у слушателей, и их выполнение занимает меньше времени, чем аналогичные упражнения в тетрадях.

- Высокий уровень мотивации слушателей. Они легче учатся и усваивают материал, когда занятие протекает в занимательной форме.

- Улучшение качества преподавания. Внедрение средств ИКТ содействует более глубокому пониманию изучаемого материала. При помощи интерактивной доски можно объяснить новый грамматический материал, ввести лексический материал, проверить знания слушателей, провести фонетическую или речевую разминку, добавить игровые моменты в занятие, вовлечь слушателей в дискуссию и т. д.

- Индивидуальный подход в обучении. Компьютерные технологии открывают перед преподавателем большие возможности. В ходе обучения он может вносить необходимые корректировки с учетом особенностей каждой группы, их предпочтений, интересов, слабых и сильных сторон.

- Создание комфортной атмосферы. Специальное программное обеспечение позволяет преподавателю создавать авторские занятия для непринужденного и увлекательного обучения.

- Экологичность. Отсутствие необходимости писать конспекты, распечатывать и ксерокопировать материалы и, соответственно, утилизировать бумагу и расходные материалы, что вносит вклад в сохранение окружающей среды.

Существуют определенные недостатки интерактивной доски.

- Наличие нескольких разных типов интерактивных досок, программы которых несовместимы. Так, материал, подготовленный к доске МИМИО, не работает на доске Starboard.

- Конструктивные недостатки стилусов. Они толстые, изображение может отставать от движений даже после калибровки, писать ими очень трудно и неудобно.

- Отсутствие или малодоступность программного обеспечения.

- Подготовка занятия с использованием интерактивной доски – трудоемкий процесс, предполагающий серьезную дополнительную работу по формированию материала в электронном виде.

- Необходимость временного ограничения работы с интерактивной доской на занятии из-за необходимости соблюдать санитарные нормы.

- Необходимость идти в ногу со временем и постоянно совершенствовать навыки работы со стремительно меняющимися компьютерными технологиями. Далеко не каждый преподаватель готов пожертвовать своим личным временем для изменения готовых методических наработок.

Таким образом, применение интерактивной доски на занятии приносит весьма богатые плоды, делает процесс обучения иностранному языку более динамичным, позволяя не ограничиваться одним учебным пособием на

занятия, а привлекать множество дополнительных источников. Занятия становятся более занимательными и увлекательными, вносится разнообразие в учебный процесс за счет использования самых современных средств обучения.

Благодаря отказу от мела и фломастера процесс обучения становится намного комфортнее. Наглядность и возможность сравнить, совместить, построить, измерить представляется в реальном виде. Если подобрать соответствующие приложения, интерактивную доску можно применять и в качестве релаксационного инструмента. Кроме того, ее использование не ограничивается лишь рамками занятия. С ее помощью можно проводить различные внеаудиторные мероприятия: страноведческие викторины, брэйн-ринги, конкурсы чтецов, просмотр фильмов на иностранном языке и т.п. Использование всех учебных программ расширяет возможности организации учебной деятельности студентов не только на занятии, но и дома.

Однако не стоит забывать, что интерактивная доска – это не волшебный инструмент, решающий все проблемы. Она никогда не сможет полностью заменить преподавателя. Любое занятие с ее применением должно иметь четкий план и структуру, достигать определенных целей и результатов. Важно понимать, что интерактивная доска сама ничему научить не может – это прежде всего инструмент в руках преподавателя.

Ф. Фаттух

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СМЕШАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ

Смешанное обучение – один из трендов современного образования. Русскоязычный термин *смешанное обучение* представляет собой дословный перевод английского варианта *blended learning*.

Институт Клейтона Кристенсена предлагает следующее определение рассматриваемому понятию: «Смешанное обучение – это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом-к-лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн».

В докладе «Определение смешанного обучения» оно понимается как «диапазон возможностей, представленных путем объединения интернета и электронных средств массовой информации с формами, требующими физического присутствия в классе преподавателя и учащихся».

При реализации моделей смешанного обучения возможно использование разнообразных типов цифровых образовательных ресурсов и онлайн-сервисов:

- системы управления обучением (LMS, Learning Management System, например, Moodle, Edmodo и др.);
- цифровые коллекции учебных объектов;
- учебные онлайн-курсы;

- инструменты для создания и публикации контента и учебных объектов (например, конструктор тестов);
- инструменты для коммуникации и обратной связи (Mirapolis, Vebinar.ru, Скайп, Google-чат и др.);
- инструменты для сотрудничества (Google Docs, Word Online и др.);
- инструменты для создания сообществ (социальные сети);
- инструменты планирования учебной деятельности (электронные журналы, органайзеры).

В смешанном обучении могут быть использованы как готовые цифровые ресурсы, так и созданные самими учителями.

Смешанное обучение представляет собой прогрессивную образовательную технологию, поскольку позволяет при правильном и полноценном применении формировать ценные качества личности, такие, как

- способность к комплексному решению проблем, учету всех аспектов решаемой задачи;
- критическое мышление, способность выбора достоверных источников данных и отбора информации, которая действительно необходима для решения проблемы;
- креативность, способность творчески переосмыслить имеющуюся информацию, синтезировать новые идеи и решения;
- умение работать в команде, продуктивно взаимодействовать с другими людьми, искать единомышленников и создавать команды;
- умение и стремление учиться на протяжении всей жизни;
- умение принимать решения и нести за них ответственность.

Главной организационной особенностью смешанного обучения является постепенный уход от фронтальных форм работы и ученического индивидуализма как основной учебной стратегии.

С технической точки обязательным условием реализации смешанного обучения является использование компьютеров. Это могут быть компьютерные или мобильные классы, компьютеры в школьной библиотеке, личные мобильные устройства учащихся. Использование современных веб-сервисов позволяет организовать распределенную работу в совместном документе или коллективной карте даже для удаленных участников.

Применение технологии смешанного обучения предъявляет высокие требования к преподавателям:

- высокая ИКТ-компетентность, владение разнообразным электронным инструментарием, в том числе сервисами коммуникации, совместной онлайн-работы, социальными инструментами, системами управления обучением и т.д.;
- умение создавать собственное учебное содержание, так как существующие информационные ресурсы не всегда обладают тем уровнем учебной информации, который необходим для организации смешанного обучения;
- умение дифференцировать образовательный процесс с учетом особенностей каждого обучающегося.

Основными преимуществами, связанными с особенностями использования цифровых образовательных ресурсов, выступают следующие:

1) неограниченный доступ к учебной и иным видам информации, размещенной на электронных носителях и в онлайн-пространстве (в том числе в форме онлайн-курсов); при смешанном обучении учитель перестает быть единственным источником информации, а избыточность информации, получаемой учащимся, позволяет формировать у него разнообразные навыки работы с ней;

2) возможность «тонкой настройки» содержания, способов и методов обучения, позволяющая удовлетворить запросы на обучение практически каждого ученика;

3) прозрачность и понятность системы оценивания, особенно в той ее части, где выставление отметки происходит на основе электронных заданий с автоматической проверкой, а субъективное мнение учителя не влияет на отметку;

4) возможность отслеживать процесс обучения через систему управления.

**Круглый стол
«ИНОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ
И СПЕЦИАЛИСТОВ»**

А. Л. Авдеенко

**КЕЙС-МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В современном мире на рынке труда все более востребованными и конкурентоспособными являются специалисты, способные общаться на профессиональном иностранном языке по своей специальности. Это продиктовано тем, что знание иностранного языка обеспечивает повышение уровня профессиональной компетенции специалиста, его интеграцию в мировое научное и профессиональное сообщество. Поэтому вопрос, как обучать профессионально ориентированному иностранному языку, сегодня актуален как никогда.

В современной методике преподавания иностранных языков основной упор делается на формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативную компетенцию юриста можно определить как «способность специалиста осуществлять коммуникацию в процессе выполнения различных правовых действий и решения юридических задач на основе специальных знаний и умений». Коммуникативная направленность курса «Английский язык для специальных целей: право» определяется конечной целью обучения: формированием у специалистов способности и готовности к межкультурному общению, что предполагает достижение определенного уровня компетенции – умения соотносить языковые средства с конкретными целями, задачами, ситуациями и условиями общения. В процессе обучения нами учитывается ориентация на реальные интересы и потребности обучаемых, требования, предъявляемые к их профессиональной деятельности, что составляет специфику содержания обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке.

При профессионально ориентированном обучении иностранному языку часто приходится сталкиваться с определенными проблемами. Среди них можно выделить: умение научить слушателей не просто знать правовую терминологию на английском языке, но и применять ее на практике; обладать знанием языка на таком уровне, чтобы глубоко вникать в специальность, и многие другие.

Особую сложность в процессе вызывает корректное использование юридических терминов, так как один и тот же термин имеет разное значение в русском и английском языках. Для языка юридической специальности

характерно наличие большого количества терминов, которые должны усвоить обучаемые. Во время профессиональной коммуникации могут быть востребованы понятия из разных областей деятельности юриста.

Одним из методов, применяемых в процессе обучения профессионально ориентированному общению, является метод проблемно-ориентированного обучения. Х. Барроус характеризует данный метод обучения следующим образом: 1) он ориентирован на личность обучаемого; 2) в центре процесса обучения находится конкретная проблема, которую необходимо решить; 3) он нацелен на работу в малых группах под контролем преподавателя. Основная задача, связанная с применением данного метода, – вовлечь обучаемых в процесс таким образом, чтобы обучение превратилось в естественное решение практических задач, с которыми сталкиваются специалисты данной профессии.

К одной из действенных методик в рамках проблемно-ориентированного обучения относится кейс-метод, или метод решения ситуационных задач. В него входят моделирование, игровые методы, дискуссия, выполняющие определенные функции. С точки зрения ряда ученых (Е. Н. Красикова, Ю. П. Сурмин, Т. П. Фролова), педагогический потенциал кейс-метода является гораздо более высоким, чем у традиционных методов обучения. Преподаватель и студент постоянно взаимодействуют, выбирая формы поведения, сталкиваясь друг с другом, мотивируя свои действия и аргументируя их моральными нормами. Целью этого метода является развитие способностей слушателей к принятию решений. Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод формирует у слушателей интерес и позитивную мотивацию, обеспечивая эмоциональную включенность их в учебный процесс, способствуя их профессионализации. По сравнению, например, с методом решения профессиональных задач кейс-метод предоставляет больше возможностей для формирования у слушателей профессиональной позиции, т.к. предполагает более высокий уровень анализа профессиональных ситуаций.

В рамках курса «Английский язык для специальных целей: право» нами широко применяется кейс-метод, поскольку при его реализации обучающиеся получают знания не на основе репродуктивной ретрансляции готовых знаний, а на основе активной дискуссии и творческого подхода к решению поставленной ситуационной задачи. Занятия с его применением позволяют каждому участнику обнаруживать собственные слабые стороны и стимулируют желание приобрести знания по иностранному языку для его последующего использования в профессиональной сфере.

В ходе работы с кейсом на занятиях по обучению слушателей языку права нами применяется следующая схема.

Шаг 1 – выявить и объяснить новые, еще незнакомые обучаемым термины и понятия.

Шаг 2 – определить проблему (проблемы), подлежащие обсуждению. На данном этапе обучаемые могут предложить свой взгляд на вопрос, но все высказанное должно быть рассмотрено, обсуждено и включено в согласованный список.

Шаг 3 – мозговой штурм по обсуждению проблемы, предложение возможных объяснений на основе предыдущих знаний, выявление зон недостаточных знаний.

Шаг 4 – пересмотреть шаги 2 и 3 с целью трансформировать объяснение проблемы (проблем) и возможные решения.

Шаг 5 – сформулировать учебные задачи.

Шаг 6 – индивидуальное изучение проблемы, во время которого обучаемые собирают информацию, соответствующую поставленным учебным задачам.

Шаг 7 – обмен результатами индивидуального изучения проблемы.

На наш взгляд, данную схему можно адаптировать как к конкретному заданию, так и к целому модулю в рамках учебной программы.

Использование кейс-метода в процессе профессионально ориентированного обучения является эффективным методом и способствует развитию разговорной речи, а также увеличению словарного запаса, повышению мотивации у обучающихся к изучению английского языка, устойчивому формированию межкультурной языковой компетенции.

Е. И. Головач

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

При определении оснований классификации проблемно-ориентированных заданий для обучения говорению необходимо опираться на предметное содержание речевой деятельности, включающее применительно к овладению говорением язык и речь как средства и способы формирования и формулирования мысли, саму мысль (предмет деятельности, смысловое содержание высказывания) и ситуацию общения как условие реализации речевой деятельности.

Данным условиям удовлетворяет классификация проблемных заданий нарастающей степени сложности в зависимости от неизвестного, предложенная И. А. Зимней. Проблемные задания *первого уровня* сложности создаются на известном предмете высказывания известными обучающимся средствами (то есть языковыми единицами) для выявления, актуализации неизвестных способов формирования и формулирования мысли. На *втором уровне* обучающимся известны отработанные заранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения нового смыслового содержания, мысли, предмета высказывания. На *третьем уровне* этой иерархии может осуществляться «решение собственных, предметных, мыслительных задач», заданных проблемной ситуацией, в которой условия общения могут меняться.

На наш взгляд, целесообразно использование коммуникативных заданий на всех уровнях проблемности для совершенствования навыков и развития умений говорения при обучении взрослых профессиональной межкультурной коммуникации.

Примером задания, направленного на совершенствование речевых навыков говорения, в котором известными являются предмет и условия общения, а средства и способы реализации коммуникативного намерения не заданы, является следующее.

Задание 1а

Your foreign colleague/ partner has never been to Belarus and knows very little about the local business culture, company rules and so on. Complete the rules below using any resources available (the texts you have read, exercises you have done, semantic maps you have completed) so that they are true for most companies in Belarus.

- ...to dress smartly at work.
- ...to bring packed lunch.
- ...to have lunch in a café.
- ...to be late.
- ...to work overtime.
- ...to criticize your boss.

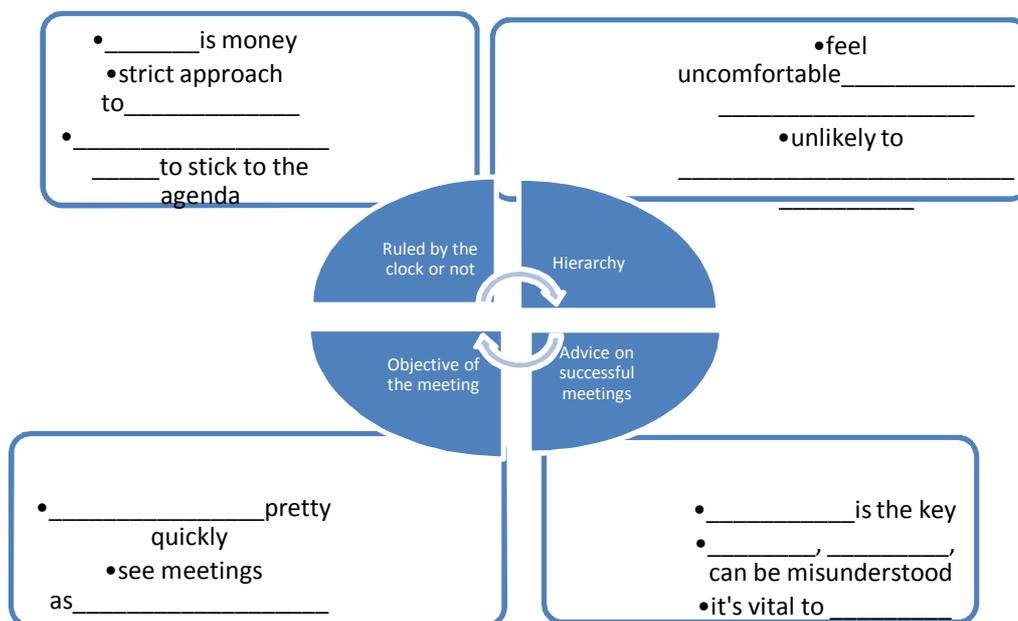
Задание 1б

Tell your foreign colleague/ partner about some typical rules in most companies.

Примером задания, направленного на развитие речевых умений говорения, в частности, умений формулировать детали высказывания и конструировать высказывание логично, в котором предмет общения задан частично и известны условия общения, является следующее.

Задание 2 а

Listen to an expert talking about international meetings and complete the mind-map.



Задание 2 б

Which of the points the expert made do you find the most useful?

You are talking to your foreign colleague who is planning to do business in Belarus. What can you tell them about these aspects as far as our business culture is concerned?

Самым сложным типом проблемно-ориентированных заданий являются задания, в которых не задан предмет высказывания, а условия общения изменяются. Они направлены на развитие умения реализовывать коммуникативное намерение гибко. Например,

STUDENT A You work for Better Business Communications, a company which gives advice to business people who are visiting foreign countries for the first time. You are supposed

to prepare a presentation on business etiquette in... (a country you know well) for a group of businesspeople who are going to visit it in the near future. They have never been there before so be ready to answer any questions they might have.

STUDENTS B, C, D, E You are a group of top managers working for a logistics company in Minsk. You are about to visit..... You are going to attend business meetings and you also plan some social visits and excursions. So, you are attending an informal business briefing run by an expert on business etiquette invited to your company. Listen to the expert and be ready to ask any questions you may have.

В данном случае ситуация изменяется за счет реакции собеседника, которую должен учитывать говорящий для гибкой и адекватной реализации общения.

Комплексное использование проблемно-ориентированных заданий нарастающей степени сложности учитывает потребности взрослых обучающихся, профессиональное общение которых характеризуется проблемностью, и способствует эффективному совершенствованию речевых навыков и развитию умений говорения на иностранном языке.

Т. А. Довнар

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОГО УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ (английский язык)

В процессе устного иноязычного общения вследствие межкультурных различий коммуникантов усложняется устный иноязычный речевой контакт, основной целью и результатом которого является достижение адекватного *взаимопонимания* речевых партнеров. Основной коммуникативной целью является прием и передача новой информации и достижение взаимопонимания посредством таких видов понимания, как *идентификация, проекция, социальная перцепция, эмпатия*. Существенной характеристикой межкультурного общения является равенство психологических позиций.

Как отмечает А. А. Леонтьев, некоторые особенности межкультурного иноязычного общения складываются из системы факторов, обуславливающих различия в организации, функциях и способах опосредования рассматриваемого процесса, характерных для данной культурно-национальной общности. В качестве характерных особенностей межкультурного иноязычного общения также называются воздействие на личность собеседника, сохранение собственной культурной идентичности, более глубокое осмысление и переосмысление своей культуры, его межличностный характер.

Таким образом, особенности межкультурного иноязычного общения могут проявляться в а) межкультурном и ситуативном контекстах; б) культурных факторах, традициях и ценностях; в) специфических речевых средствах и правилах их использования. То есть межкультурное иноязычное общение происходит между представителями различных языков и культур, их *ценностных ориентаций*, регулирующих речевое поведение коммуникантов, и включает такие существенные признаки, как обмен ценностями, приобщение учащихся к ценностям иной культуры.

Так, в англоязычной культуре снижение роли христианских нравственных норм как регулятора речевого поведения в обществе и замена их социальными установками привели к возникновению формальностей, нацеленных на охрану свободы личности и, как следствие, дальнейшее размывание границ «положительное» и «отрицательное».

В белорусской культурной традиции в целом наблюдается ориентация на гармоничное сочетание духовной и мирской жизни. Среди основных ценностных ориентаций белорусской культуры В. В. Кириенко выделяет такие, как «любовь к малой родине, трудолюбие, взаимопомощь, толерантность, неприятие крайностей и конфликтов». Между тем в исследованиях С. В. Николаенко «белорусская культура рассматривается сквозь призму русского языка в качестве феномена культуры для белорусского народа традиций, ценностных ориентаций и речевых норм, регулирующих взаимодействие личностей и их речевое поведение».

Для выстраивания тенденций вариативности структуры межкультурного иноязычного общения исследователи используют разные параметры. При этом наблюдается разнообразие в отношении как выделяемых параметров (в логико-понятийном ракурсе), так и названия обозначаемого, то есть одни и те же термины используются для характеристики *подхода, модели, стиля, типа, манеры* либо *стороны* общения, что свидетельствует об отсутствии четких границ самого понятия.

Учитывая результаты шкальных вариаций В. Н. Куницыной, В. Гудинкина, С. Тинг-Туми и др., исходя из концепции Э. Холла о культурно-коммуникативной вариативности, вслед за Ю. Б. Кузьменковой, мы сопоставляем существенные расхождения и основные характеристики общения представителей англоязычной культуры и культуры Беларуси, которые отражают особенности восприятия и интерпретации вербальных сообщений. Соотнося основные межкультурные особенности устного иноязычного общения с характерными для их реализации речеповеденческими нормами, мы представляем структурное *сопоставление* культур «не в абсолютных терминах, а в качестве *сторон* (тенденций): *формальной, содержательной, информативной, эмоционально-оценочной, реляционной и интенциональной*».

При описании *формальной* стороны общения предполагается вариативность в зависимости от наличия/отсутствия четкого структурирования процесса общения и характера участия коммуникантов. Так, ведение англоязычной беседы предусматривает определенные фазы и четкие правила участия. Исследователи выделяют в процессе такого общения 5 этапов: начальный, вводный, основной, «обратная связь», завершающий.

В традициях белорусской культуры вышперечисленные этапы характерны в определенной степени, так как внимание к личности собеседника делает излишним акцент на внешней стороне общения. В то же время активность участия в беседе, частота включения в нее и продолжительность такого участия в большей степени обуславливаются заинтересованностью в обсуждаемой тематике.

Содержательная сторона общения отражает вариативность в зависимости от сфер общения, регламента тематике и характера дискуссии. Так, определенная сегментация и линейное мышление проявляются в четком

разграничении сфер англоязычного общения и строгом следовании тематики определенным речевым ситуациям. То есть недопустимым считается не разграничение повседневно-бытового, профессионально-научного, делового общения и выход за рамки определенной для конкретной сферы тематик. В то время как для носителей белорусской культуры допустимо обсуждение различной тематики без регламента. Необходимость исключения определенных тем исходит из морально-этических норм.

Для и н ф о р м а т и в н о й стороны англоязычного общения характерен акцент на краткость и лаконичность, а информационная насыщенность соотносится с низким уровнем контекстности. Британцы стараются проявлять чувство меры и пропорции, говорить «по существу», придерживаться основной темы и формулировать свои мысли кратко. Для белорусов характерны большая потребность в информации, полный объем высказываний, которые обусловлены контекстом речевой ситуации и отношениями между участниками общения исходя из указанного выше доминирующего внимания к содержанию общения.

Э м о ц и о н а л ь н о - о ц е н о ч н а я сторона общения проявляется в зависимости от вовлеченности коммуниканта и на основании параметров выраженности эмоций, а также использования экспрессивных речевых образцов. Эмоциональная сдержанность британцев уходит корнями в традиции протестантизма, где следует воздерживаться от открытого проявления эмоций. В процессе речевого взаимодействия вышесказанное отражается в использовании речеповеденческих приемов преуменьшения или преувеличения значимости высказывания. Для общения белорусов характерен откровенный разговор с высокой степенью вовлеченности. Примерами искренности у белорусов могут быть прямолинейность критики и категоричность оценочных суждений. В белорусской культуре критические замечания и советы более частотны, чем похвала, которая может расцениваться как лесть.

Р е л я ц и о н н а я сторона общения рассматривается относительно параметров социального статуса коммуникантов и степени близости знакомства. Так, в рамках устного англоязычного общения наблюдаемая межкультурная особенность комфортного расстояния для английской беседы позволяет говорить о характерной для британцев большей (по сравнению с белорусами) пространственной дистанцированности. Это лежит в основе существующих различий в размерах жизненного пространства и в отношении общепринятых пространственных зон.

В рамках и н т е н ц и о н а л ь н о й стороны устного иноязычного общения межкультурные расхождения в сопоставляемых культурах проявляются в социальном межличностном речевом взаимодействии. Отсутствие открытости в общении, самообладание и самопрезентация британца, «дежурная улыбка» и позитивная расположенность к коммуниканту могут служить защитной реакцией, стремлением «сохранить лицо». В то время как для культуры белорусов характерна речевая естественность, которая предполагает некую свободу выбора возможных линий поведения в зависимости от контекста общения, социального взаимодействия, интуиции, психоэмоционального состояния собеседников и т.д., не ограниченных регламентированными условностями.

Таким образом, межкультурное иноязычное общение – это культурно обусловленное и ценностно ориентированное межличностное речевое взаимодействие представителей двух или более языков и культур, представляющее собой сопряжение культурных ценностей, ценностных ориентаций, специфических способов восприятия и мышления, норм поведения, проявляющихся в формальной, содержательной, информативной, эмоционально-оценочной, реляционной и интенциональной сторонах.

Ю. Ю. Ивашкевич

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА ОСНОВНОМ УРОВНЕ ОБУЧЕНИЯ

Вслед за В. В. Сафоновой и Е. Н. Солововой, предлагаем трактовать понятие «проблемные задания» как любые типы заданий (учебные, коммуникативные, аутентичные), которые при моделировании преподавателем проблемных ситуаций проходят определенную трансформацию на уровне мыслительной деятельности, приобретая при этом особую осмысленность и личностную значимость.

В контексте изучения иностранного языка особую значимость приобретают такие группы проблемных заданий, как

- 1) поисково-игровые;
- 2) коммуникативно-поисковые;
- 3) коммуникативно-ориентированные;
- 4) познавательно-поисковые культуроведческие;
- 5) лингвистические поисковые.

Согласно классификации В. В. Сафоновой, к первой группе проблемных заданий относятся поисково-игровые, направленные на развитие остроты наблюдения, быстроты реакции, различных видов мышления, творческого воображения. На основном уровне в качестве примера поисково-игровых проблемных заданий можно использовать следующие задания: *find a house for sale on the Internet, print out the description or show it to your partner on your mobile phone. In pairs, role-play a conversation between the estate agent and a prospective buyer.*

Вторую группу заданий составляют коммуникативно-поисковые проблемные задания, направленные на развитие навыков работы с информацией определенного содержания, а также с текстами различных жанров с целью развития аналитических умений обучающихся. При этом предполагается выход на монолог или диалог. В качестве образца коммуникативно-поискового проблемного задания предлагаем следующее: *if students have mobile phones with photos of people they know on, ask them to find them. Otherwise, tell students to write the names of six people who are important in their lives. Give students time to make notes. Circulate and help where necessary. Put students in groups to do the activity. Focus on the example and encourage them to ask each other questions.*

К третьей группе В. В. Сафонова относит коммуникативно-ориентированные проблемные задания, направленные на формирование готовности решать коммуникативные задачи в различных ситуациях учебного, социально-бытового и культурного общения, т.е. развитие диалогической речи. Например, *give out one card to each student. Tell students to read the card and check they understand. Explain that they have to ask a question to all the other students in order to find out the information. Remind them that they must use the future form given on the card. E.g. Card 1 - Find out how many people are meeting a friend after class (Ask who and where).*

Четвертую группу проблемных заданий составляют познавательно-поисковые культуроведческие задания, направленные на формирование навыков интерпретировать определенную информацию культуроведческого содержания. *Students have to put the signs into different groups according to the place you can see them. Encourage students to explain their choices. Signs: Do not lean out of the window, Fragile, Keep Right, Keep off the Grass, Nothing to Declare, Mind the step, Beware of the Dog, No Trespassing, No Smoking, Mind the Doors.*

К пятой группе относятся лингвистические поисковые задания, направленные на формирование лингвистических и филологических навыков, например, догадаться о значении незнакомых языковых единиц по контексту, определить жанр текста, восстановить логику построения текста и т.д. Например, *students read an article about living faster and match the headings to the paragraphs.*

При составлении проблемных заданий необходимо принимать во внимание следующие критерии.

1. Аутентичность. В данном контексте понятие *аутентичный* предполагает не только использование на занятии «взятого из жизни учебного материала», но и создание методически целесообразных условий естественного общения, то есть употребления языка для решения реальных коммуникативных задач.

2. Актуальность. Проблема, возникающая в процессе деятельности, должна быть интересна обучающимся, соответствовать их возрастным и индивидуальным особенностям.

3. Сложность задания. Сложность заданий должна стимулировать участников присваивать новые знания и способы деятельности. Оно должно быть одновременно выполнимым, но требующим внутреннего развития обучающихся.

4. «Информационное неравенство» партнеров. Задание должно быть таким, чтобы для его выполнения нужны были партнеры и, следовательно, умение сотрудничать. Разноуровневая группа становится не препятствием, а преимуществом учебной ситуации. Участники, имеющие разные интересы, склонности и знания – не разный уровень одного и того же, а знания и умения из разных областей, – дополняют друг друга.

5. Творческий характер. Задания должны носить творческий характер, то есть предполагать создание нового продукта.

Для развития у обучающихся коммуникативных умений вне языкового окружения необходимо предоставить им возможность мыслить, решать проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над возможными способами решения этих проблем. Проблемно-ориентированные задания являются одним из инструментов, который заставляет обучающихся мыслить и использовать иностранный язык для решения различных проблем.

С. В. Камеко, Е. А. Рагуцкая

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В условиях курсового обучения учебный материал занимает особое место. Его оптимальный отбор, организация и презентация во многом определяют эффективность процесса обучения взрослых иностранному языку. После изучения потребностей обучающихся, их личных и профессиональных интересов, взглядов и убеждений, а также тщательного анализа учебных пособий по таким параметрам, как ведущая цель УМК, культурологическая направленность, структура, текстотека, представленность культурных особенностей в упражнениях разных типов (языковых, условно-речевых, речевых), возможность использования УМК в самообразовании, производится отбор учебного материала.

Цели обучения иностранному языку можно объединить в три группы: академические, практические и узкопрактические. К академическим целям мы относим подготовку к сдаче экзамена на сертификат. Практические цели подразумевают профессионально ориентированную подготовку к общению на иностранном языке в ситуации естественной коммуникации с носителями языка. Узкопрактические цели направлены на подготовку туристов к краткосрочному пребыванию в стране изучаемого языка и обеспечивают обучение общению на элементарном уровне.

С культурологической позиции учебный материал может быть:

- направлен в равной степени на культуру родного и иностранного языков;
- ориентирован на культуру изучаемого языка;
- направлен на культуру родного языка;
- нейтрален в культуроведческом плане.

Структурная организация учебных материалов для курсового обучения имеет особое значение как одно из условий интенсификации процесса обучения. Они организуются по тематическому принципу. Названия структурной единицы варьируются в разных пособиях, это может быть Unit, Module. Эта структурная единица разделена по аспектам обучения – Section.

В структурный анализ материала мы также включаем наличие/отсутствие контрольных заданий для самопроверки и обеспечение учащихся справочной информацией.

Текстотека в широком смысле слова понимается как перечень всех материалов презентации, необходимых для учебной коммуникации, мотивирующих учебное общение, стимулирующих его, содержащих фактический или речевой материал для решения коммуникативной задачи.

Организация отобранного учебного материала осуществляется на основе коммуникативно-интегративного, межкультурного и деятельностного подходов, в соответствии с которыми актуальными определяются следующие принципы организации учебного материала.

1. *Принцип коммуникативной направленности*, которая реализуется посредством обеспечения условий иноязычного общения, максимально приближенных к естественным, что обуславливает организацию учебного материала, направленную на стимулирование коммуникативной деятельности обучающихся. Иноязычная информационная компетенция является компонентом коммуникативной компетентности, поэтому информационные умения, входящие в ее структуру, формируются в ситуациях осуществления коммуникации.

2. *Принцип культурно-феноменальной организации* предполагает осуществление организации учебного материала в рамках учебных модулей на основании соотнесенности с определенным явлением культуры. Каждый учебный модуль посвящается освоению определенного аспекта культуры изучаемого языка и проведению сопоставительного анализа культурных особенностей предъявления данного феномена в различных культурах.

3. *Принцип интегративности*. В рамках каждого учебного модуля представлены упражнения на развитие различных видов речевой деятельности с акцентом на развитие рецептивных умений аудирования и чтения с целью получения информации и разноплановых умений иноязычной информационной компетенции.

4. *Принцип концентрированности и минимизации*. В условиях обучения иностранному языку с целью интенсификации учебного процесса необходимо осуществлять организацию учебного материала на основе данного принципа, что позволяет сократить время усвоения учебного материала. Принцип концентрированности предполагает подачу материала в виде организационных единиц, в которых содержится материал различных уровней. Принцип минимизации реализуется в соответствии с критериями коммуникативной ценности, распространенности, продуктивности, информативности.

5. *Принцип комплексной организации* учебного материала позволяет обеспечивать взаимосвязь в обучении всем видам речевой деятельности в процессе формирования разноплановых умений иноязычной информационной компетенции. Отобранный материал организуется в учебные модули (unit), каждый из которых содержит блоки, способствующие формированию различных умений иноязычной информационной компетенции и коммуникативной компетентности в целом.

При планомерном использовании основных критериев отбора и реализации обозначенных принципов организации учебного материала, обусловленных спецификой образовательного процесса, направленного на формирование разноплановых умений иноязычной информационной компетенции, при всемерном учете социально-психологических особенностей контингента обучающихся возможно построение эффективной системы обучения иностранному языку в рамках глобального информационного общества.

Ю. А. Кандрусик

АНКЕТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ВЫДЕЛЕНИЯ ТИПИЧНЫХ СИТУАЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Слушатели факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов вовлечены в активную деловую и общественную жизнь страны, поэтому для успешной профессиональной деятельности моделирование ситуаций общения служит одним из путей оптимизации обучения межкультурному общению на иностранном языке. В связи с этим одна из задач современного иноязычного обучения заключается в улучшении процесса обучения и формировании способности и готовности к непрерывному самообразованию и саморазвитию у взрослого, изучающего иностранный язык.

Основой современного обучения межкультурному общению на иностранном языке является формирование навыков межкультурной компетенции. В связи со сложностью и многоаспектностью данной задачи требуется решение целого ряда вопросов, связанных с оптимизацией учебного процесса.

Один из путей оптимизации учебного процесса – проведение анализа потребностей обучающихся методом анкетирования, который в последние годы завоевал ведущие позиции в обучении и активно используется в зарубежной практике. Анкетирование позволяет с наименьшими затратами получить высокий уровень массовости исследования, а также охватить большое число людей за короткий срок. Таким образом, 45 слушателям предложили выбрать ситуации, в которых они наиболее часто используют иностранный язык, осуществляют свою профессиональную деятельность, а также выбрать наименее востребованные коммуникативные задачи.

подавляющее большинство опрошенных (93 %) изучают английский язык для работы и путешествий (58 %). На третьем месте отмечается изучение английского как хобби (38 %). Всего лишь 1 % опрошенных слушателей изучает язык для дальнейшей учебы за границей. Практически все слушатели, изучающие общий иностранный язык, отметили социально-бытовые ситуации как важные и интересные для обучения, в то время как те, которые изучают специальный курс (юридический английский, бизнес, фармация), предпочтения отдавали ситуациям профессионально-делового общения. Это может свидетельствовать о том, что слушатели данных курсов владеют достаточно высоким уровнем языка и социально-бытовые задачи для них являются легкими и не требуют много практики на занятиях.

Анализ анкетирования показал, что наиболее востребованной является такая коммуникативная задача, как ведение деловых бесед по телефону (71 %). Для 62 % опрошенных слушателей представление и защита проектов, выступление с докладом и умение вести телефонные переговоры очень важны. На третьем месте – участие в переговорах (60 %). Далее следуют такие задачи, как заселение в отель, выступления с презентациями, участие в интервью при приеме на работу, приглашение на переговоры, а также решение конфликтных ситуаций по телефону (58 %).

Наименее востребованными оказались такие коммуникативные задачи, как обсуждение нововведений на предприятии и связанных с ними проблем, умение ставить цели и давать оценку работы (29 %), выбор подходящего кандидата на определенную должность (27 %), обсуждение правил социальной политики компании (11 %).

Эффективность любого анкетирования зависит от эффективной организации и методического качества используемых материалов, а также мастерства педагогов, участвующих в этом процессе. Данные анкетирования могут быть полезны для корректировки учебных программ, создания банка заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации.

И. В. Кистень, Н. А. Метлицкая

РАЗРАБОТКА КОНТРОЛЬНО-ТЕСТИРУЮЩИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

Образовательные программы, по которым организован учебный процесс на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов, базируются на материалах, предлагаемых такими аутентичными учебно-методическими комплексами, как Cutting Edge, Speakout, English File, Lifestyle и др. Современные УМК учитывают необходимость осуществления тестирования приобретаемых и приобретенных знаний, навыков и умений иноязычного речевого взаимодействия. Тестирование помогает преподавателю оценить эффективность организации и проведения учебного процесса, скорректировать стратегию дальнейшего этапа обучения. Слушатели же получают дополнительный стимул в виде конкретной цели и задач данного этапа обучения, а также возможность осознать степень прогресса в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. В результате учебный материал УМК включает текущие или промежуточные тесты, итоговые, а в некоторых пособиях можно найти и входные тесты. Помимо контроля знаний лексико-грамматического аспекта изучаемого языка, проверяются такие речевые умения, как аудирование, чтение, письмо и, отчасти, говорение. Проведение итогового устного зачета необходимо для выявления результативности учебного процесса в формировании умений устного речевого взаимодействия. По словам С. Торнберри, языковая программа, нацеленная на обучение говорению, не реализует свою задачу должным образом, если не протестирует сформированные умения иноязычного речевого взаимодействия.

Впервые 3 основополагающих принципа построения тестов, которые используются до сих пор, были определены английским психологом Ф. Гальтоном: одинаковые требования, обработка результатов, определение критериев оценки. Д. Кеттел развил идеи Ф. Гальтона и добавил такие требования, как ограничение времени тестирования; присутствие рецензентов, помимо экзаменаторов, для большей объективности; отсутствие зрителей. Пересмотр цели языкового обучения, направленность на развитие коммуникативной компетенции, разработка Советом Европы 6 уровней владения иностранным языком повлекли за собой и изменения задач тестирования. В фокусе комму-

никативного теста – выявление степени сформированности коммуникативных умений, способности эффективной реализации межкультурного иноязычного общения. Объективность и действенность теста по иностранному языку определяются следующими основными характеристиками: *валидность, надежность, экономичность, аутентичность*. В а л и д н о с т ь означает соответствие результатов цели тестирования и тесно связана с тем, насколько задания отражают содержание образовательной программы обучения. Особое значение имеет а у т е н т и ч н о с т ь, то есть прямая связь с реальными коммуникативными ситуациями иноязычного устно-речевого общения. Аутентичности коммуникативных тестов способствует моделирование ситуаций, приближенных к реальным условиям общения, выбор аутентичных текстов. Тесты соответствуют требованию н а д е ж н о с т и в том случае, если дают устойчивые результаты при повторном предъявлении при условии, что уровень подготовки испытуемых не изменился. П р а к т и ч н о с т ь, или э к о н о м и ч н о с т ь, теста означает минимальные затраты времени и усилий на его составление, проведение, проверку и обработку.

В настоящее время существует ряд стандартизированных международных тестов для определения уровня владения иностранными языками: TOEFL, TOEIC, IELTS, PTE, FCE, CAE и др. Учитывая особенности тестирования устного речевого общения, которое осуществляется в рамках международных тестов, можно выявить некоторые общие закономерности: тест длится 15–20 мин; 4 вида заданий предлагаются в порядке возрастающей трудности. Н. Андерхил и С. Торнберри выделяют следующие типы заданий.

- Интервью как компонент беседы. В процессе обмена вопросами и ответами осуществляется тестирование неподготовленной речи. Некоторая искусственность беседы между экзаменатором и тестируемым, психологическое давление личности экзаменатора преодолевается с помощью предварительной непринужденной беседы на отвлеченные темы, что требует особой подготовки и гибкости со стороны экзаменатора.

- Пересказ, реферирование, презентация. Такие тесты позволяют оценить навыки и умения подготовленной речи, развернутого монологического высказывания. Они актуальны только в том случае, если наличие таких умений связано с профессиональной деятельностью обучающихся.

- Ролевые игры, дискуссии с использованием визуальных материалов (картинок). В большинстве случаев, пройдя курс иноязычного обучения, слушатели знакомы с подобными заданиями. Роль собеседника может выполнять либо другой тестируемый, либо экзаменатор. Такие коммуникативные тесты предполагают заполнение информационных пробелов, а скорость их заполнения экзаменуемыми является индикатором степени сформированности умений устно-речевого взаимодействия. Особенность подобных тестов заключается в том, что они ограничены специфическим типом коммуникации – передача определенной фактической информации.

При моделировании и разработке тестовых заданий финального устного коммуникативного теста для слушателей факультета иностранных языков и специалистов учитываются требования образовательной программы и основные принципы составления коммуникативных тестов, а именно: виды

заданий соответствуют тем видам и формам учебной деятельности, которые были задействованы в процессе обучения. В практике работы факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов используются информационно-коммуникационные технологии (аудио- и видеоматериалы, интернет-ресурсы, интерактивная доска и т.д.), а также социальные технологии: ролевые игры, симуляции, сценарии, интервью, дискуссии и др. При составлении тестовых заданий принимаются во внимание особенности технологий, которые использовались в процессе обучения. Лексические темы тестовых заданий ограничиваются программными рамками, поскольку итоговый тест проверяет усвоение учебного материала и овладение иноязычными речевыми умениями за курс обучения, а не уровень владения иноязычной речью в целом. Итоговый тест ориентируется на цели и задачи, заявленные учебной программой. Он определяет соответствие уровня сформированных навыков и умений обозначенным целям. Задания теста носят практический характер и в целом соответствуют ситуациям реального речевого общения и направлены на тестирование умений подготовленной и неподготовленной речи. В проведении устного тестирования принимают участие 2 экзаменатора. Формат устного тестирования определяется положением и инструкцией для слушателей и для экзаменаторов. Пример тестирования иноязычного речевого взаимодействия слушателей, прошедших обучение по образовательной программе «Иностранный (английский) язык в профессиональной деятельности специалиста (основной уровень)»: каждому слушателю предлагается 3 вида заданий – беседа с экзаменатором, реферирование или пересказ текста и коммуникативные ситуации. В частности,

- слушатель отвечает на вопросы экзаменатора, которые носят общий, ознакомительный характер; предполагается, что такое начало помогает тестируемому лучше настроиться на ответ; затем беседа с преподавателем продолжается по одной из пройденных тем;

- второй вид задания: реферирование статьи публицистического содержания; проверяется умение логически последовательно и связно излагать основные положения текста и свое отношение к ним;

- 3-е задание: неподготовленное монологическое высказывание, обусловленное коммуникативной ситуацией.

Выполнение заданий коммуникативного теста позволяет оценить сформированные навыки и умения обучающихся ориентироваться в предложенных ситуациях согласно коммуникативным намерениям, социальной роли и, в результате, в дальнейшем эффективно осуществлять межкультурную иноязычную коммуникацию в профессиональной деятельности.

М. Н. Кохан

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В современном мире в условиях глобализации и расширения профессиональных и личных межкультурных контактов способность успешно общаться с представителями других культур приобретает особое значение,

что вызывает необходимость качественного языкового образования. В дополнительном образовании взрослых содержание обучения определяется заказом общества и личностными потребностями обучающихся. Следует также учитывать и специфические психолого-возрастные особенности взрослых, которые требуют определенной адаптации методов обучения. В этой связи мы считаем, что проблемно-ориентированное обучение способно максимально учесть потребности обучающихся и удовлетворить их запросы, тем самым способствуя повышению эффективности обучения. Современному обществу необходимы специалисты, обладающие гибкостью мышления и адаптивностью, способные усваивать информацию, производить ее отбор и критически переосмысливать. Сущность проблемного обучения и состоит в формировании и развитии творческих способностей обучающихся путем активизации их мышления на основе проблемных ситуаций, создаваемых преподавателем в процессе овладения обучающимися новыми лингвистическими знаниями, умениями и навыками. Кроме того, обучающиеся учатся нестандартно мыслить, работать в команде, продуктивно взаимодействовать и гибко адаптироваться к меняющемуся окружению.

Перед началом проблемного обучения главная задача преподавателя – познакомить обучающихся с данной технологией и ее структурой, объяснить, как она работает и для чего нужна. Обучающиеся должны четко осознать, что, в отличие от более традиционных методов обучения, предполагающих постоянный контроль и руководство преподавателя, здесь они должны решать проблему сами, а роль преподавателя сводится к наблюдению и поддержке. Обучающимся также надо объяснить, что обсуждение проблемы и поиск вариантов ее решения предполагает работу в группах и дискуссия должна вестись только на английском языке.

В процессе проблемного обучения выделяются следующие этапы: знакомство обучающихся с проблемой; анализ того, что известно и что нужно выяснить; обсуждение возможных способов решения проблемы; учет последствий и выбор оптимального способа решения. На каждом этапе преподаватель организует и сопровождает деятельность обучающихся.

Для того, чтобы максимизировать обучающий эффект, преподаватель должен провести предварительную работу, направленную на снятие языковых трудностей. Представив обучающимся проблему при помощи текстов, видеоматериалов или картинок, преподаватель знакомит обучающихся со словами и конструкциями, которые относятся к проблеме и могут быть использованы при ее обсуждении. Обучающиеся могут также выполнить ряд лексических и грамматических упражнений и ответить на вопросы преподавателя.

Задача преподавателя – правильно сгруппировать обучающихся, чтобы они получили максимальную пользу от выполнения задания. Сильные обучающиеся могут работать с более слабыми и направлять обсуждение в правильное русло. В монолингвальной группе они не будут давать слабым обучающимся постоянно переходить на родной язык. В свою очередь, слабые обучающиеся будут слышать фразы и выражения, используемые более сильными, и брать их себе на заметку. Преподаватель предоставляет обучаю-

щимся различные ресурсы, которые они будут использовать при поиске решения. Это могут быть интернет-сайты, брошюры, журналы, видеоматериалы. Обучающиеся должны понимать, как пользоваться данными ресурсами и как они могут им помочь в решении проблемы.

Когда обучающиеся обсуждают возможные способы решения проблемы в группах, роль преподавателя состоит в координации, наблюдении и поддержке. Преподавателю следует записать примеры ошибок обучающихся и примеры удачного использования ими слов, выражений и грамматических конструкций. В случае необходимости он помогает с выбором лексики и оказывает техническую поддержку, однако не должен пытаться контролировать дискуссию и влиять на выбор способа решения.

На финальном этапе выполнения задания обучающиеся представляют результаты своей работы. Способ представления своего решения проблемы зависит от их языкового уровня. Обучающиеся повышенного и продвинутого уровней обучения могут подготовить презентации, доклады или провести дебаты. Результаты могут быть также представлены письменно в виде отчетов, статей или писем. На среднем уровне обучения обучающиеся могут подготовить небольшое сообщение или заполнить опросник. Преподаватель оценивает, насколько эффективно найденное решение проблемы, а также степень индивидуального участия каждого члена группы. В качестве положительного подкрепления преподаватель обращает внимание группы на удачные лексические и грамматические структуры, использованные обучающимися. На основе замеченных в процессе обсуждения грамматических, лексических, стилистических ошибок он планирует упражнения и задания, направленные на их устранение.

Наибольшую трудность у преподавателей обычно вызывает выбор проблемы. Проблема должна быть интересна и актуальна для обучающихся, чтобы повышать их мотивацию; она должна представлять собой задачу, требующую от обучающихся поиска решений и высказывания суждений, а не только поиска информации; она должна также включать в себя дискуссионные вопросы, которые предполагают развернутые ответы и обмен мнениями. Приведем примеры проблемных заданий, которые можно использовать, начиная со среднего этапа обучения.

1. Вы – семья из четырех человек, которая ищет жилье в Лидсе. Отец работает механиком в ремонтной мастерской и зарабатывает 1500 фунтов в месяц. Мать работает в магазине и зарабатывает 1200 фунтов. У вас двое детей: сын, которому 16 лет, и дочка, которой 14 лет. На следующей неделе они идут в школу. У вас нет машины. Где вы будете жить? Чтобы принять решение, вам нужно проанализировать информацию о местных школах, ценах на жилье, общественном транспорте и магазинах, договориться, какой фактор является для вас приоритетным, и сделать выбор.

2. Вы – работники инвестиционного банка, которые должны решить, в какие компании вложить деньги. У вас есть четыре компании-кандидата, которым требуется финансирование. Вы должны изучить информацию об этих компаниях (их бизнес-планы, рейтинги, годовые отчеты и пр.) и на этом основании определить, какие суммы вложить в какие компании. В вашем распоряжении \$ 1 000 000.

3. Вы – группа инвесторов, которая приобрела один из убыточных городских ресторанов. Большинство посетителей ресторана – алкоголики и другие лица с низким социальным статусом. Вы хотите избавиться от нежелательных клиентов и привлечь состоятельных посетителей. Изучите информацию о конкурентах и разработайте план действий.

4. Вы – представители руководства компании «Белавиа», национального авиаперевозчика, осуществляющего регулярные и чартерные рейсы по всему миру. Стоимость билета из Минска в Берлин и обратно – 400 евро. В следующем месяце бюджетная авиакомпания «Райанэр» приходит на белорусский рынок и будет осуществлять рейсы из Минска до Берлина и обратно за 80 евро. Вам следует решить, как «Белавиа» сможет выжить в условиях такой жесткой конкуренции. Изучите информацию о ценовой политике различных авиаперевозчиков, бонусах и скидках и разработайте привлекательные конкурентоспособные предложения.

5. Вы – группа друзей, планирующая совместное проведение отпуска. Прежде всего, вы должны решить, будете ли вы пользоваться услугами турагентств или самостоятельно организуете поездку. Изучите предложения различных туристических компаний, а также информацию на сайтах по заказу билетов и гостиниц и спланируйте свой отпуск, учитывая бюджет, мнения и интересы всех членов группы.

Проблемно-ориентированное обучение имеет ряд преимуществ. Оно стимулирует автономию обучающихся, способствуя переносу приобретенных навыков решения проблем из аудитории в жизнь. Тщательно отобранные проблемы, напрямую связанные с реальностью, являются не только мощным мотивирующим фактором, но и имеют практическую значимость. Приобретенные навыки критического мышления помогут обучающимся при решении проблем в их профессиональной деятельности.

Т. П. Куракова, Е. Ю. Трушникова

ПУТИ МОДИФИКАЦИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Взаимосвязь преподавания иностранного языка и межкультурной коммуникации совершенно очевидна в настоящее время. Актуальность такой взаимосвязи не вызывает сомнения, особенно при преподавании английского языка, который является языком международного общения. Цель его преподавания – подготовить обучающихся к полноценному общению с говорящими на этом языке, а также с представителями других, самых разных культур. В ситуации контакта представителей разных культур языковой барьер не является единственным препятствием на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения. К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести следующие:

- традиции (или устойчивые элементы культуры);
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, которую часто называют традиционно-бытовой культурой;
- повседневное поведение (привычки представителей определенной культуры, принятые в социуме нормы общения);
- национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- художественную литературу, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Содержание выполняемых на факультете учебных программ по английскому языку включает в себя социокультурный компонент, который реализуется по следующим основным направлениям:

- через знакомство с формами социально-бытового общения (повседневная жизнь, условия жизни, межличностные отношения, главные ценности и отношения к ним);
- через овладение языком в социально-культурном аспекте (страноведческие реалии, принятые образцы общения, традиции, привычки, формы социально-культурного общения).

Учитывая профессиональные мотивы обучающихся, недостаточность количества и качества учебных материалов, отвечающих определенным целям, возникает необходимость модификации используемых материалов.

Предлагаемый обучающимся учебный материал должен способствовать развитию стратегий эффективного общения с представителями разных культурных сообществ, а также познавательных и социальных мотивов обучающихся в области изучения английского языка. Преподаватель разрабатывает или модифицирует задания, направленные как на развитие всех видов речевой деятельности, включая умение участвовать в дискуссиях, делать доклады и сообщения, выполнять проектные работы различной степени сложности, так и на развитие умений воспринимать текст диалога (дискурс) с позиций межкультурной коммуникации. Модификация учебного материала предполагает не только усовершенствование обучающимися знаний современного английского языка, но и формирование представления об особенностях своей собственной культуры в контексте мировых культур. Грамотный подбор и модификация учебного материала способствуют развитию навыков, необходимых для эффективного межкультурного общения, формирования этнической и национальной толерантности.

Н. А. Лейзер

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ВЗРОСЛЫХ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ УРОВНЯХ

Проблема обучения произношению на начальном этапе и поддержание правильного произношения на среднем уровне изучения английского языка является одной из самых главных проблем в методике обучения английскому языку. Без правильно поставленного произношения невозможно проявление коммуникативной функции языка. На начальном этапе необходимо научить взрослых слушателей произносить звуки так, как это делают носители английского языка. Обучение фонетике как процессу продуктивному требует от них знания строения речевого аппарата, что представляет собой сложную методическую задачу, поскольку на данном этапе эта информация является наиболее трудной для взрослых обучаемых и требует больших временных затрат и усилий как со стороны преподавателя, так и обучаемых. Тем не менее эти затраты времени и усилия окупаются, если слушатели овладевают

этим умением на начальном этапе на строго отработанном минимальном материале, который обеспечивает мотивационный уровень и надежную базу для формирования речевой деятельности.

Основной целью обучения произношению является овладение слухо-произносительной стороной говорения и чтения, а именно умениями слушать и слышать (развитие фонематического слуха), и овладение навыками произношения, то есть доведенными до автоматизма владением артикуляционной базой английского языка и умением интонировать. Не менее важной целью является развитие внутренней речи (внутреннего проговаривания) как психофизической основы для внешней речи.

В обучении произношению прослеживаются три подхода, каждый из которых объединяет некоторое число методов, разработанных на основе одних и тех же теоретических посылок.

Первый подход называют артикуляторным. Его теоретические положения включают:

- 1) опережающее формирование произносительных навыков при произнесении каждого звука;
- 2) знание учащимися особенностей работы органов артикуляции при произнесении каждого звука;
- 3) раздельное формирование произносительных и связанных с ними слуховых навыков;
- 4) необходимость тщательной отработки каждого звука.

Второй подход – акустический. Его представители считают, что произношению можно научиться, опираясь лишь на слуховые анализаторы. Произносительные упражнения носят имитативный характер и основываются на слуховых ощущениях учащихся.

Теоретические положения данного подхода предполагают:

- 1) формирование произносительных навыков в процессе обучения;
- 2) доминирующую роль слуховых ощущений при становлении произношения;
- 3) опору на имитативные упражнения при обучении произношению;
- 4) отказ от раздельной отработки звуков иностранного языка.

Среди недостатков данного подхода можно отметить плохое иноязычное произношение у значительной части обучаемых, преобладание имитативных упражнений в процессе обучения произношению, трудности организации контроля и самоконтроля, особенно у лиц с плохо развитым фонематичным слухом.

Дифференцированный подход является одним из общих методических принципов, который предполагает использование различных методов и приемов обучения, включающих разнообразные упражнения в зависимости от видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала и условий обучения.

Теоретические положения предполагают:

- 1) комплексное включение различных анализаторов в учебный процесс, что способствует более эффективному формированию речевых навыков;
- 2) отработку наиболее сложных для усвоения операций изолированно;

3) формирование произносительных, лексических и грамматических навыков при их обязательном включении в речь;

4) осуществление индивидуального подхода при формировании речевых навыков.

Поддерживать и контролировать правильное произношение необходимо на протяжении не только первого базового уровня, но и на среднем и основном уровне овладения английским языком.

Особое внимание при обучении английскому произношению нужно уделять звукам и сочетаниям, не существующим в родном языке, например, путем подбора соответствующих заданий на закрепление правильного произношения звуков [θ] [ð] [æ] [w] [ŋ] [ε:]. Требуют внимания и такие явления, как наличие в английском произношении долгих гласных [i:] [o:] [a:], сохранение произношения звонких согласных звуков в конце слов и их сравнение с соответствующими глухими согласными (*bag-back, sad-sat, love-laugh*). При проведении фонетической зарядки со слушателями среднего уровня весьма полезно напоминать им о правильном произношении путающихся звуков и подбирать соответствующие задания, например:

[θ] [s] *myth-miss, think-sink, math-mass, thin-sin, thaw-saw*;

[e] [æ] *bed-bad, ten-tan, then-than, lend-land, pen-pan, set-sat*;

[a:] [eə] *star-stare, car-care, scar-scare, bar-bare, far-fare*; а также слов, содержащие короткие и длинные гласные звуки, например:

[i] [i:] *tin-teen, ship-sheep, pill-peel, lip-leap*; [Λ] [a:] *cut-cart, luck-lark, duck-dark*; [o] [o:] *shot-short, pot-port, cod-cord*.

Полезно, проанализировав типичные произносительные ошибки слушателей, составлять задания на более четкое и аккуратное произношение, к примеру, следующих слов, – *head, had, hard, heart, hat, heard, hurt, heat*. Упражнение может выглядеть так:

Fill in the gaps with “head, had, hard, heart, hat, heard, hurt, heat”

1. He wears a black ... and a long coat. 2. Tom fell down and ... his back. 3. I ... a strange noise last night. 4. He works ... 5. Ann suffers from ... in August. 6. She turned her ... when the policeman called her. 7. I ... lunch at 2. 8. The athlete's ... beat fast after he ran 5 km.

Подобная трудность возникает при чтении слушателями слов *bed, bad, bird, beard, bet, bat*, и задание, аналогичное предыдущему, помогает снимать типичные ошибки.

Произношение сочетания *ea* также вызывает частые ошибки в таких словах, как, например *head, dean, sea, great, break, beat* и т.п. Упражнение, направленное на закрепление правильного произношения слов с данным сочетанием, может выглядеть так: распределите слова *head, dean, sea, great, bread, steal, dead, lead, neat, breath, breathe, cheap* в три колонки [i:] [e] [ei] по принципу чтения сочетания *ea*.

Задания, направленные на предотвращение типичных произносительных ошибок, с которыми встречается каждый преподаватель английского языка, при условии их регулярного выполнения, несомненно, дают положительный результат в обучении взрослых слушателей на начальном и среднем этапе обучения.

О. А. Петрова

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Широкое распространение в проблемно-ориентированном обучении получила технология развития критического мышления. Она была предложена в 90-е годы XX века американскими учеными К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стил как особая методика обучения, отвечающая на вопрос: как учить мыслить? В ней синтезированы идеи и методы технологий коллективных и групповых способов обучения, обучения в сотрудничестве, развивающего обучения, идеи творческого саморазвития личности, деятельностного подхода к обучению, принципы личностно-ориентированного образования.

Технология развития критического мышления с четкой структурой, алгоритмичностью, схематичностью и наглядностью ее приемов, графической организацией материала позволяет не только разнообразить учебное занятие, сделать его нестандартным, но и достичь конкретных образовательных результатов: формирования нового стиля мышления (открытость, гибкость, рефлексивность, осознанность, альтернативность); развития базовых качеств личности (креативность, коммуникативность, критическое мышление, мобильность, самостоятельность, ответственность); формирования культуры чтения и письма; формирования умения задавать вопросы, формулировать гипотезу; стимулирования самостоятельной поисковой творческой деятельности; запуска механизмов самообразования и самоорганизации.

Конструктивную основу технологии развития критического мышления составляет базовая модель трех стадий организации учебного процесса: вызов (прогноз по содержанию предстоящей информации) – реализация смысла (осмысление содержания) – рефлексия (размышление).

В процессе реализации фазы вызова учащиеся могут высказывать свою точку зрения, обмениваться мнениями по поводу изучаемой темы, причем делая это свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем. Это может способствовать появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к изучению нового материала. Важно, чтобы высказывания фиксировались, любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний.

На смысловой стадии учащиеся самостоятельно продолжают активно конструировать цели своего учения. Они могут найти ответы на ранее заданные вопросы, решить возникшие на начальном этапе работы затруднения. В случае, когда не все вопросы и затруднения были разрешены, важно, чтобы педагог стимулировал учащихся к постановке новых вопросов, поиску ответов через контекст той информации, с которой они работают.

Этап размышления (рефлексии) характеризуется тем, что учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Таким образом, происходит «присвоение» нового знания и формирование на его основе собственного аргументированного представления об изучаемом.

Далее будут приведены примеры приемов и методов технологии развития критического мышления.

1. «Верные или неверные утверждения».

В начале учебного занятия учащимся предлагаются высказывания. Они должны установить, верны ли данные утверждения, и обосновать свой ответ. После знакомства с основной информацией учащиеся возвращаются к данным утверждениям и оценивают их достоверность, используя полученную на учебном занятии информацию.

2. «Корзина идей, понятий, имен...».

Это прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии учебного занятия, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все учащиеся вместе знают об изучаемой теме: факты, мнения, имена, проблемы, понятия. Обмен информацией проводится по следующей схеме: 1) задается прямой вопрос о том, что известно учащимся по той или иной проблеме, – каждый учащийся вспоминает и записывает в тетради все, что знает; 2) происходит обмен информацией в парах или группах, учащиеся должны выяснить, в чем совпали имеющиеся представления, по поводу чего возникли разногласия; 3) каждая группа по кругу называет какое-то одно сведение или факт, при этом, не повторяя ранее сказанного (составляется список идей); 4) все сведения кратко в виде тезисов записываются преподавателем в «корзинку» идей, даже если они ошибочны; 5) все идеи и предложения осмысливаются и анализируются в дальнейшем ходе учебного занятия. Постепенно из «корзины» должны исчезнуть все неправильные или некорректные утверждения, а остаться верные.

3. «Круги по воде».

Этот прием является универсальным средством активизировать знания учащихся и их речевую активность. Опорным словом к этому приему может стать изучаемое понятие, явление. Оно записывается в столбик и на каждую букву подбираются существительные (глаголы, прилагательные, устойчивые словосочетания), имеющие прямое отношение к изучаемой теме.

4. «INSERT» – Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking – интерактивная система записи для эффективного чтения и мышления.

Учащимся предлагается учебный текст с большим количеством фактов и сведений, который необходимо не только прочитать, но и промаркировать условными знаками: «V» – я это знал(а); «+» – я этого не знал(а); «-» – я думал(а) иначе; «?» – непонятная или недостаточная информация. После индивидуальной проработки теоретического материала между учащимися в парах идет обмен информацией, в ходе которого происходит ее дополнительное уточнение и понимание. Далее учащимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в таблицу и обсудить каждую графу таблицы.

5. «Фишбоун».

Это модель постановки и решения проблемы, которая позволяет описать и попытаться решить целый круг проблем. Схема включает в себя основные

четыре блока, представленные в виде *головы* – проблема, вопрос или тема, которые подлежат анализу, *верхних косточек* – основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме, и *нижних косточек* – факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме, *хвоста* – ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения. Связующим звеном выступает основная кость или хребет рыбы. Прием «Фишбоун» предполагает ранжирование понятий, поэтому наиболее важные из них для решения основной проблемы располагают ближе к голове. Все записи должны быть краткими, точными, лаконичными и отображать лишь суть понятий.

б. «Ромашка вопросов» (или «Ромашка Блума»).

Шесть лепестков – шесть типов вопросов. *Простые* – вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию. *Уточняющие* – вопросы, обычно начинающиеся со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то ...?». Целью этих вопросов является предоставление учащемуся возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал, либо с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумеваемой. *Интерпретационные (объясняющие)* – вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей. *Творческие* – вопросы, содержащие частицу *бы*, элементы условности, предположения, прогноза. *Оценочные* – вопросы, направленные на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. *Практические* – вопросы, направленные на установление взаимосвязи между теорией и практикой.

Таким образом, в то время как традиционное преподавание строится на готовых ответах, которые преподносятся учащимся как данность, технология развития критического мышления ориентирована на вопросы как основную движущую силу мышления, что является одним из ее главных преимуществ в проблемно-ориентированном обучении.

Т. М. Полещук

ВЫДЕЛЕНИЕ ТИПИЧНЫХ СИТУАЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ И РЕАЛИЗУЕМЫХ В НИХ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВАНИИ АНАЛИЗА ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В контексте непрерывного образования изучение иностранного языка взрослыми (в частности английского) зачастую является необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Иностранный язык в данный момент выступает не как самостоятельная дисциплина, а как предмет, необходимый для реализации профессиональной деятельности. Целью обучения иноязычному профессионально ориентированному общению в системе дополнительного образования является владение профессионально ориентированным иностранным языком в практических целях.

Современная коммуникативно-ориентированная методика преподавания иностранного языка в качестве основы обучения принимает ситуацию общения. Под ситуацией (в широком смысле) обычно понимают обстановку,

совокупность обстоятельств (явлений/предметов) деятельности (В. Л. Скалкин, С. Л. Рубинштейн). В методической литературе коммуникативная ситуация понимается как «совокупность речевых и неречевых условий, необходимых для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие с намеченной коммуникативной задачей» (А. А. Леонтьев); «динамическая система взаимоотношений обучающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» (Е. И. Пассов).

Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению подразумевает освоение слушателями умений ролевого поведения в социально значимых с профессиональной точки зрения ситуациях иноязычного общения. Данные речевые ситуации должны быть отобраны для конкретных обучающихся и задач обучения.

С целью выявления типичных ситуаций межкультурного общения и улучшения процесса обучения на факультете обучения иностранным языкам для руководящих работников и специалистов нами была разработана анкета для анализа потребностей обучающихся. Проанализировав типичные ситуации, в которых реализуется коммуникативная компетенция международного сотрудничества (ведение переговоров, составление и заключение контрактов, работа с корреспонденцией, проведение дискуссий, выступлений, осуществление выставочного общения-презентации и т.д.), мы выявили основные коммуникативные задачи (представлять себя, описывать свое рабочее место, договариваться о встречах, решать проблемы и т.д.) и предложили слушателям оценить, насколько часто они осуществляют данную деятельность и насколько важным для них является овладение данными умениями. Выборку слушателей, участвующих в анкетировании, мы постарались сделать максимально обширной. В опросе принимали участие 45 слушателей курсов «Иностранный язык в профессиональной деятельности специалистов» базовый, основной и повышенный уровни, «Английский язык для международного делового общения», «Английский язык для специальных целей – право», а также «Английский язык – продвинутый уровень». Подавляющее большинство опрошенных (93 %) изучают английский язык для работы и путешествий (58 %). На третьем месте отмечается изучение английского как хобби (38 %) и всего лишь 1 % опрошенных слушателей изучает язык для дальнейшей учебы.

В основном слушатели общаются с носителями и неносителями языка (47 %) и используют английский для чтения (53 %), а также говорения и письма (51 %).

Говоря о типичных ситуациях межкультурного общения, мы предложили две группы ситуаций: социально-бытового характера (представление себя, заселение в отель, обращение к прохожим с просьбой и т.д.), а также профессионального характера (выступление с докладом на конференциях, обсуждение нововведений на предприятии и т.д.). Практически все слушатели, изучающие общий иностранный язык, отметили социально-бытовые ситуации как важные и интересные для обучения, в то время как те, которые

изучают специальный курс (бизнес, юридический английский), предпочтения отдавали ситуациям профессионально-делового общения. Это может свидетельствовать о том, что слушатели данных курсов являются достаточно продвинутыми в плане владения общим иностранным языком, и социально-бытовые задачи ими воспринимаются как легкие, не требующие особой практики на занятиях.

Оценив результаты анкетирования, наиболее типичными коммуникативными задачами были отмечены: на первом месте – ведение деловых бесед по телефону (71 % слушателей отметили это умение как очень важное и необходимое для практики на занятиях). Для 62 % опрошенных слушателей представление и защита проектов, выступление с докладом и умение отвечать на телефон являются очень важными умениями. Третье же место разделили участие в переговорах и умение договариваться о встречах по телефону (60 %). Далее следуют такие задачи, как решение проблем при заселении в отель за рубежом, выступление с презентациями, участие в интервью при приеме на работу/учебу, приглашение на переговоры, а также решение конфликтных ситуаций по телефону (58 %).

Наименее же востребованными коммуникативными задачами были отмечены следующие: обсуждение нововведений на предприятии и связанных с ними проблем, умение ставить цели и давать оценку работы (29 %), выбор подходящего кандидата на определенную должность (27 %), умение объяснять, как работает механизм, оборудование (24 %), а также обсуждение правил социальной политики компании (11 %).

Исходя из результатов анкетирования, хотелось бы отметить одну интересную тенденцию: среди большинства лидирующих типичных ситуаций межкультурного общения и реализуемых в них коммуникативных задач отмечались умения вести деловые разговоры/переговоры по телефону, что может свидетельствовать о недостаточной практике данных навыков на занятиях.

В целом данные анкетирования могут быть полезными для корректировки учебных программ, распределения учебных часов, а также для создания банка заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации.

О. В. Прусевич

ТИПЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Современное общество обуславливает новые характеристики профессиональной деятельности. Она становится более информационно-насыщенной и творческой. Границы профессий становятся более «размытыми». Однотипность задач и узкая специализация знаний уступают место самостоятельности, вариативности, динамизму и мобильности.

В связи с этим меняется подход и к профессиональному образованию, одним из главных принципов которого в настоящее время является компе-

тентностный подход, который в качестве важнейшего критерия профессиональной подготовки специалиста предполагает наличие общекультурных и профессиональных компетенций. Среди общекультурных компетенций выделяют коммуникативную компетенцию, т.е. способность свободно пользоваться родным и иностранными языками как средством межличностного и делового общения. Закономерным становится включение курса иностранного языка в программу профессионального образования специалиста любого профиля. Основной целью этого курса является усвоение обучающимися знаний и навыков решения социально-коммуникативных проблемных ситуаций с зарубежными партнерами средствами изучаемого языка. Более того, изучение иностранного языка призвано повысить уровень учебной автономии и самообразования, развить познавательные и исследовательские умения, расширить кругозор, привить толерантность к ценностям иноязычных культур.

По мнению ряда лингвистов, основным средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся являются проблемные задания, которые создают проблемные ситуации. Под термином «проблемное задание» имеется в виду задание, предлагаемое преподавателем с целью регуляции процесса поиска необходимых средств и способов решения принятой обучающимися проблемы и деятельности по ее решению.

Проанализировав УМК «Cutting Edge», на базе которого на кафедре интенсивного обучения иностранным языкам происходит обучение взрослых межкультурному общению средствами английского языка, мы пришли к выводу, что подавляющее большинство заданий в данном УМК имеет проблемный характер. При анализе заданий мы опирались на типологию проблемных заданий, предложенную Е. А. Беляковой. Наиболее типичными для этого УМК проблемными заданиями являются следующие.

1. Задание на воссоздание ситуации – задание, при котором обучающиеся с опорой на сюжетную наглядность, где изображены последствия каких-либо событий, задавая вопросы обучающемуся, играющему роль свидетеля, должны восстановить ход событий.

2. Ролевая игра – это задание, в котором обучающиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения.

3. Сценарий – речевое взаимодействие обучающихся, исполняющих разные роли с целью реализации собственных программ поведения в рамках заданной ситуации общения. Важнейшим элементом сценария является проблема, «конфликт», который требуется разрешить его участникам. В сценарии описывается ситуация и намеченная целевая установка, а участники сценария сами интерпретируют свои роли и ищут пути разрешения конфликта. Конфликт усиливается информационным неравновесием между участниками.

4. Симуляция (воображаемая ситуация) – это подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации. Воображаемые ситуации представляют

собой развернутые, усложненные сценарии, поскольку они поддерживают ролевое взаимодействие на протяжении нескольких эпизодов. В отличие от сценариев они обычно требуют большего количества участников, в них может быть вовлечена вся учебная группа. Другое важное отличие заключается в том, что ролевая карточка в воображаемых ситуациях предписывает линию поведения и позицию участника общения, подсказывает ему решение проблемы.

5. Дискуссия – это обсуждение некоторого спорного вопроса; исследование проблемы, в котором каждая сторона, оппонировав мнение собеседника, аргументирует свою позицию и претендует на достижение цели. Цель дискуссии – сопоставить различные точки зрения, в ходе обсуждения прийти к истине.

6. Дискуссионное сочинение предполагает предъявление обучающимся проблемы, которую они должны проанализировать и решить, выдвигая аргументы и контраргументы.

7. Задание на нахождение выхода из лабиринта предполагает предъявление обучающимся проблемной ситуации и нескольких способов ее решения. В ходе обсуждения в парах или малых группах обучающиеся должны выбрать наиболее оптимальное решение. В зависимости от выбранного пути перед обучающимися будут появляться новые проблемы с вариантами решения. В итоге станет известно, смогли они справиться с проблемой или нет.

8. Задание на основе информационного неравновесия – задание, при выполнении которого вначале участники владеют лишь частью общего «банка информации», а в результате речевого взаимодействия каждый получает более полный объем сведений. Стремление восполнить информационные пробелы является стимулом для речевого общения.

Как отмечает Е. А. Белякова, из перечисленных типов особое место при проблемном обучении иностранному языку занимает учебная дискуссия, которая является компонентом многих других проблемных заданий.

Заметим, что проблемные задания, представленные в УМК «Cutting Edge», применяются при обучении всем видам речевой деятельности и аспектам языка.

Таким образом, использование проблемных заданий при обучении иностранному языку не только помогает сформировать и развить у обучающихся практические умения пользования иностранным языком как средством общения, но и способствует формированию коммуникативной компетенции, предлагая решить проблемные ситуации, которые, как правило, связаны с социокультурными различиями между нашей страной и англоязычными странами. Проблемные задания повышают познавательную активность, стремление к получению новых знаний, активизируют речемыслительную деятельность, вырабатывают критический тип мышления, развивают способность к самостоятельному решению проблем в разных видах и сферах деятельности, используя социальный опыт, в который включен и собственный опыт обучающихся.

Е. Н. Радецкий

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время в свете возросшей роли информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку преподавателю необходимо, с одной стороны, уметь грамотно осуществлять поиск и отбор интернет-ресурсов, которые бы отвечали целям обучения и потребностям слушателей, с другой стороны – владеть навыками создания с помощью данных ресурсов дидактических материалов для обучения профессиональной межкультурной коммуникации.

Все многообразие интернет-ресурсов, доступных в данный момент преподавателю иностранного языка, можно условно разделить на три основные группы, исходя из того, какую функцию они выполняют.

Во-первых, интернет-ресурсы можно рассматривать как источники аутентичной информации, которая впоследствии может быть адаптирована и использована в процессе обучения иностранному языку. Информация, предоставляемая данными ресурсами, в свою очередь, подразделяется на

- текстовую, источниками которой в первую очередь выступают новостные вебсайты, такие как www.bbc.co.uk, www.ft.com и т.д.;
- графическую, напр. сервис Google images;
- аудио, к которой можно отнести песни, подкасты, интервью и т.д.;
- видео, напр. находящиеся в открытом доступе в Интернете художественные и документальные фильмы, телепередачи, презентации TED (www.ted.com), видео на YouTube и др.

Во-вторых, интернет-ресурсы могут выступать источниками уже готовых учебных материалов и заданий. К таким ресурсам можно отнести следующие:

- вебсайты с оцифрованными учебными изданиями, где можно ознакомиться с содержанием учебных материалов и в случае необходимости их приобрести: www.englishtips.org, www.twirpx.com;
- вебсайты с готовыми интерактивными заданиями и планами занятий: www.bbc.co.uk/learningenglish, www.onestopenglish.com, www.busyteacher.org, www.esl-galaxy.com, www.englishclub.com и др.;
- блоги преподавателей, напр. www.myplaceforenglish.blogspot.com;
- вебсайты с аудиоматериалами, напр. www.podomatic.com;
- вебсайты с видеоматериалами, напр. www.teachertube.com, www.videosinlevels.com.

В-третьих, интернет-ресурсы могут быть использованы как средства создания новых дидактических материалов для обучения профессиональной межкультурной коммуникации. Исходя из цели, которую преследует преподаватель иностранного языка, данные ресурсы позволяют разрабатывать материалы для

- формирования и совершенствования лексических навыков: сервисы для создания карты слов, тематических карточек, кроссвордов (www.quizlet.com, www.puzzlecup.com, www.wordle.net, www.targul.com, www.worditout.com и др.);

- развития умений понимания иноязычной речи на слух: сервисы для разработки интерактивных заданий с видеоматериалами (www.edpuzzle.com, www.playposit.com, www.tubequizard.com и др.), а также сервисы для конвертирования текстовой информации в звуковую (www.fromtexttospeech.com);

- контроля уровня усвоения материала: сервисы для создания интерактивных упражнений, контролирующих заданий и тестов (www.learningapps.org, www.h5p.org, Google формы и др.).

Таким образом, огромный спектр интернет-ресурсов позволяет преподавателю разнообразить процесс обучения иностранному языку, осуществлять творческий подход при подготовке занятий, а также более системно организовать процесс усвоения нового материала слушателями. Однако при выборе того или иного ресурса преподавателю необходимо руководствоваться основными критериями отбора материала, такими как информационная насыщенность учебного материала, коммуникативная ценность, актуальность, аутентичность, наглядность и др., а также придерживаться принципов организации материала.

В. И. Русакович

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СРЕДНЕМ УРОВНЕ

Проблемное обучение – это система методов обучения, при которой слушатели получают знания не путем заучивания и запоминания их в готовом виде, а в результате мыслительной работы по решению проблем и проблемных задач, построенных на содержании изучаемого материала.

Проблемное задание – это задание, составленное преподавателем в форме проблемной задачи или проблемного вопроса в целях постановки обучаемых в проблемную ситуацию. В процессе выполнения заданий у учащихся выявляются затруднения, возникает познавательный интерес и потребность в решении встретившейся проблемной задачи.

Проблемные задания используются как на стадии введения учебного материала, так и на стадии его закрепления в процессе речевой практики. При введении новой лексики делается упор на запоминание слова и усвоение способов его употребления. Лексику можно вводить через контекст, в котором употребляются новые слова. Например: *Recycling bins – special containers provided for paper, glass or plastic. Most of the residential areas where people live are far from the city centre.* При постановке проблемной задачи на определение слова на основе контекста слушатель устанавливает связи между словами и другими элементами текста, определяет место этого слова

в контексте, в результате чего осуществляется произвольное запоминание. Такое проблемное изложение нового материала не только вызывает интерес, но и способствует созданию дополнительных ассоциаций, а следовательно, улучшает запоминание новых слов.

При закреплении и контроле лексического материала могут использоваться такие проблемные задания, как решение или составление кроссвордов, что помогает активизировать знания учащихся и протекает в условиях активной мыслительной деятельности. Подобные задания позволяют не только легко и быстро проконтролировать усвоение материала, но при этом повысить мотивацию.

В преподавании иностранных языков технология проблемного обучения эффективно используется при обучении грамматике. Использование проблемных заданий для формирования грамматического навыка предполагает предъявление слушателям примеров языковых явлений, которые они анализируют и впоследствии делают умозаключения, обобщающие отдельные факты, самостоятельно формулируют и овладевают грамматическими правилами. Движение познания происходит от частного к общему. Например, после объяснения способа образования времени the Present Perfect Tense слушателям дается следующее задание на самостоятельное выявление правил его употребления:

Read and compare: (Прочитай и сравни: в каких случаях употребляется the Present Perfect Tense.)

Past simple	Present Perfect
<i>He played tennis yesterday.</i>	<i>I've been in New York for two weeks. I like it very much.</i>
<i>He lived in New York for 2 years and then he moved to England.</i>	<i>I've never eaten sushi. He has left the office. I can't tell him now.</i>

Случаи употребления грамматического явления можно вводить при помощи контекста, где слушатели ставятся в роль исследователей и сами выводят правило, опираясь на предоставленный материал:

Find examples of useful phrases and grammatical forms we can use to give advice. 1. *You should drink a glass of warm milk 15 minutes before you go to bed.* 2. *Why don't you go to bed early?* 3. *The best thing you can do is to make sure all the clocks in the house are ten minutes fast before you go to bed.*

При обучении чтению также может помочь проблемный подход, так как он способствует развитию способности к прогнозированию, творческого воображения и повышает мотивацию. При проблемно-поисковой организации занятия создаются такие условия, которые побуждают слушателя самостоятельно искать необходимую информацию, анализировать, сопоставлять и обобщать ее на иностранном языке.

Научить слушателей среднего уровня применять уже усвоенный материал в новой обстановке, повысить мотивацию, создать креативную атмосферу на занятии помогут проблемные задачи на стимулирование высказываний в определенной ситуации общения, когда слушатель при этом должен комбинировать, объединять языковой материал, полученный в процессе работы над соответствующими темами устной речи или текстами учебника.

Один из самых популярных методов – метод драматизации диалогов, так он как позволяет оживить занятие, развивает творческое мышление, повышает мотивацию. Для решения поставленной задачи слушателям нужно продумать структуру диалога, портрет персонажей, вжиться в роль. Чтобы повысить уровень проблемности, можно попросить представить диалог от лица противоположного пола, от имени неодушевленного предмета, изменить место, тему, время разговора.

Для побуждения к речевым действиям используются проблемные вопросы и проблемные речевые ситуации. Проблемная речевая ситуация провоцирует продуктивную речь, так как в проблемных речевых ситуациях неизвестно либо о чем говорить (предмет действия), либо как выразиться в данном конкретном случае (способ действия). Например: слушатели проводят на занятии небольшое исследование. Каждый человек получает задание провести исследование в группе (*Find people who would rather go sightseeing than sunbathe on the beach. Ask why; find people who would like to go on a couch tour around Europe. Ask why. Find people who would rather travel by plane than train or bus. Ask why*), опросить других, заполнить таблицу, проанализировать результаты, сделать вывод и дать совет или поделиться своим опытом.

Могут быть использованы поисково-игровые задания, направленные на развитие остроты наблюдения, воссоздающего и творческого воображения, а также различных типов мышления. Например: *Find the differences between the pictures. Describe what you have noticed; Describe the person using the picture; Find your way on the map and tell about your way from home to university.*

Познавательные-поисковые задания, направленные на систематизацию и обобщение, на интерпретацию представленной информации, перекодирование вербальной информации в схематическую. Например: *Choose the necessary information from the text and complete the table. Use the table and compare the information in small groups.* При изучении темы «Traditions and holidays in Great Britain» можно предложить сравнить, сопоставить традиции, праздники и обычаи двух стран, страны изучаемого языка и страны родного языка. Слушатели могут сделать выводы о традициях разных стран, найти сходства и различия.

Таким образом проблемно-ориентированные задания заставляют обучающихся мыслить и использовать иностранный язык для решения различных проблем, обеспечивают эффективное усвоение знаний, способствуют мощному развитию творческих способностей, а также способности к самообучению, самообразованию.

Г. А. Счисленок

**К ВОПРОСУ О РЕЗУЛЬТАТАХ ОБУЧЕНИЯ
ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ
НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
ДЛЯ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ
И СПЕЦИАЛИСТОВ ИПКИПК МГЛУ
(из опыта работы)**

«Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи. Владение языком – это не вопрос знания... Это вопрос практики». Это высказывание родоначальников аудиолингвального метода Р. Ладо и Ч. Фриза может звучать как пессимистический прогноз результатов обучения по нашим образовательным программам. Ведь интенсивные тематические образовательные программы, реализуемые кафедрой («Английский язык для специальных целей: финансы и банковское дело, фармацевтика, внешнеэкономическая деятельность, медицина, информационные технологии, таможенное дело, спортивное сотрудничество»), предлагая значительный по объему языковой материал, могут обеспечить лишь искусственные учебные условия языковой практики в течение 144 часов аудиторных занятий. В лучшем случае наши обучающиеся дополнительно имеют возможность реального общения на английском языке во время краткосрочных зарубежных поездок либо приема иностранных коллег по месту работы. А между тем пояснительная часть наших нормативных документов (учебных программ), описывая цели и задачи обучения, определяет уровень необходимых компетенций, т.е. обещает подготовить к довольно скорому и эффективному профессиональному общению на английском языке, быть достаточно готовыми к осуществлению деловых контактов. Научно-практические исследования преподавателей нашей кафедры в настоящее время сконцентрированы на поиске средств и способов формирования готовности руководящих работников и специалистов к межкультурной коммуникации, поиске сбалансированного соотношения теоретической и практической готовности. А что такое готовность к коммуникации на иностранном языке? Существуют различные дефиниции готовности: педагогическая, психологическая, социологическая, а также в зависимости от вида и условий деятельности. Нас интересуют два компонента готовности обучающихся к речевой деятельности в условиях межкультурной профессиональной коммуникации: наличие у них потребности (достаточный уровень мотивации, интереса) и наличие способности решать профессиональные задачи в условиях иноязычного общения (достаточный уровень владения знаниями, сформированности навыков и развития умений).

Так как наши обучающиеся представлены людьми, имеющими высшее образование, наличие устойчивых профессиональных интересов и высокой мотивации, осознание своих потребностей и других социокультурных компетенций предполагается. Но, тем не менее, организация учебного процесса, формы и способы учебной работы направлены на поддержание стабильного интереса и мотивации к изучению иностранного языка. Второй компонент достигается через овладение двумя обязательными компетенциями: языковой

и коммуникативной. Языковая компетенция рассматривается нами как знание языковых единиц и правил их соединения, системы информации об изучаемом языке: фонетике, лексике, морфологии, синтаксисе, стилях. Знание информации в отвлечении от порождения единиц коммуникативного назначения является лишь базой осуществления актов общения. С этой точки зрения языковая компетенция имеет двухсторонний характер: она объединяет язык и речь и характеризует личность как человека, владеющего языком. Коммуникативная компетенция рассматривается нами как способность реализовывать языковую компетенцию, решать средствами иностранного языка задачи профессионального общения. Во введении к нашим учебным программам готовность обозначается как наличие конкретных знаний (должен знать) и сформированность навыков и умений (должен уметь и владеть).

ЗНАТЬ	УМЕТЬ	ВЛАДЕТЬ
<ul style="list-style-type: none"> • фонетическую систему английского языка: особенности позиционно-комбинаторного варьирования звуков; тональную структуру коммуникативных типов фраз; • грамматическую систему английского языка: морфологические формы частей речи, различные средства выражения содержания, типы предложений; • лексическую систему английского языка: особенности словарного состава, обусловленные функционально-стилистической и коммуникативной направленностью; • основные речевые и неречевые особенности межкультурного общения; • социальные реалии 	<ul style="list-style-type: none"> • понимать нейтральную и эмоционально окрашенную аутентичную речь в непосредственном общении и в записи; • выразительно говорить и доказательно излагать мысли, вести диалог или дискуссию проблемного характера; • оценивать и интерпретировать текстовую информацию; • составлять основные документы социального и профессионального характера 	<ul style="list-style-type: none"> • навыками корректного использования лексических единиц в правильной фонетической форме в продуктивной и рецептивной иноязычной деятельности; • навыками восприятия и понимания аутентичных текстов при чтении и аудировании; • стратегиями коммуникативного поведения, средствами и приемами речевого воздействия в различных речевых ситуациях

Мы считаем, что владение компетенциями в объеме, предусмотренном нашими программами, обеспечивает готовность к осуществлению информационного взаимодействия на иностранном языке в условиях делового контакта.

Так как основной формой контроля сформированности готовности у нас является зачет, мы можем говорить о двух состояниях готовности наших обучающихся: *достаточное* и *недостаточное*. *Достаточное* состояние практической готовности характеризуется устойчивым функционированием всех компонентов и активным стремлением обучающихся реализовать

готовность на практике. Недостаточное состояние практической готовности характеризуется слабым функционированием всех компонентов и отсутствием у обучающегося внутренних потребностей использовать иностранный язык в реальных условиях общения.

Мы полагаем, что конкретизация принципов готовности, ее структуры, компонентов поможет нам найти наиболее эффективные средства обучения иностранному языку взрослых.

И. Н. Черноусик

РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ, БАЗОВОМ И СРЕДНЕМ УРОВНЯХ

К приемам так называемого проблемного обучения относятся: формулирование *проблемно-ориентированных заданий*, постановка *проблемных вопросов*, создание *проблемной ситуации*. Проблемная ситуация характеризуется тем, что обучаемый не может выполнить поставленные перед ним задачи известным ему способом. Поэтому ему приходится искать новый способ выполнения данной задачи. Иными словами, между каким-либо практически достигнутым результатом выполнения учебного задания у учащихся отсутствуют знания для его теоретического обоснования. Преимуществом такого вида заданий является то, что они стимулируют мыслительную деятельность учащегося, который, приходя к решению какой-либо задачи самостоятельно, усваивает материал намного лучше, нежели в той ситуации, если бы материал был предоставлен в готовом виде. При разработке проблемно-ориентированных заданий по иностранному языку на начальном, базовом и среднем уровнях препятствие заключается в том, что на данных уровнях учащиеся еще не говорят свободно и не располагают достаточным запасом языковых средств, для того чтобы развернуто высказываться по поводу предложенной им коммуникативной ситуации.

Однако это не значит невозможность использования проблемных заданий на данных уровнях. Если мы говорим о таком аспекте языка, как грамматика, проблемно-ориентированные задания могут применяться здесь на таких этапах работы над грамматическим материалом, как ознакомление и ведение. Ознакомление и введение грамматического материала с помощью проблемно-ориентированных заданий может осуществляться так называемым индуктивным способом, то есть посредством преподнесения нового грамматического материала в направлении от частного к общему. Пример, содержащий новый грамматический материал, представляется внутри какого-либо контекста, например, в виде готового, грамматически верного предложения из текста для чтения или аудирования. Разбирая данные примеры, учащиеся сами пытаются вывести формулировку грамматического правила. Стоит также отметить, что таким способом вводится в основном

активная грамматика, то есть тот грамматический материал, который учащиеся будут активно использовать в своей речи в процессе коммуникации, в отличие от рецептивного грамматического материала, который необходимо усвоить с целью его последующего узнавания.

Если мы говорим о таком аспекте языка как лексика, здесь также возможно использовать проблемно-ориентированные задания на этапе введения нового лексического материала. Когда в рамках определенной темы в УМК дается новый список слов, можно предложить проблемно-ориентированное задание в виде так называемого «брейнсторминга»: учащиеся сами пытаются извлечь из памяти лексические единицы, известные по данной теме. Таким образом, изучение нового лексического материала облегчается. Так как часть его уже знакома, необходимо обратить внимание на абсолютно новый, неизвестный до данного момента лексический материал.

При обучении такому виду речевой деятельности, как говорение и письменная речь, способом применения проблемно-ориентированных заданий является использование речевых ситуаций. Речевая ситуация при этом должна быть близкой к реальной жизни, ведь обучение происходит по аутентичным учебным пособиям, которые предназначены для мультикультурных групп учащихся. Предложенные в них речевые ситуации необходимо приблизить к реалиям той страны, в которой учащиеся живут. Развитием данного типа проблемно-ориентированных заданий также может являться сравнение тех реалий, которые существуют в англоязычных странах и отражены в учебном пособии, и реалий страны, в которой живут учащиеся.

В процессе обучения таким видам речевой деятельности, как аудирование и чтение, обязательным является этап снятия трудностей. На данном этапе, то есть этапе подготовки учащихся к прочтению текста либо прослушиванию записи для аудирования, можно также использовать проблемно-ориентированные задания: учащемуся предлагается высказать свои собственные идеи, например, о чем пойдет речь в данном тексте, либо задается определенный вопрос, стимулирующий учащегося предложить собственные ответы либо идеи по разрешению той или иной задачи, а затем, на этапе работы непосредственно с текстом, можно сравнить идеи учащихся с теми, что предложены в тексте для чтения и аудирования.

Таким образом, проблемно-ориентированные задания преобразуют процесс обучения: дают психологическую установку на преодоление трудностей, стимулируют мыслительную деятельность учащихся, повышают их активность в процессе выполнения заданий и эффективность усвоения пройденного материала.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
--------------------------	---

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Антошина И. М., Чепик И. В.</i> Формирование у учащихся стратегий чтения иноязычных текстов	4
<i>Бондаренко Е. В., Гурьева С. С.</i> Обучение написанию электронного письма	6
<i>Грицкевич Н. П.</i> Интегрированный подход к обучению иноязычному чтению и межкультурной коммуникации	8
<i>Неборская Л. Н., Дудина А. М.</i> Организация научно-исследовательской работы студентов: проблемы и пути их решения	11
<i>Задворная Е. Г., Каранетова Е. Г.</i> О некоторых трудностях привлечения студентов к научно-исследовательской работе	14
<i>Исаева Ю. А.</i> Обучение английскому языку с привлечением современных технологий на примере сервиса YouTube	15
<i>Ковальчук О. В.</i> Использование интернет-ресурсов для организации письменного речевого взаимодействия студентов на занятиях по аудированию	18
<i>Крохалева Л. С.</i> О формировании дискурсивной компетенции на завершающем этапе обучения английскому языку	20
<i>Подгорная Н. В.</i> Пути преодоления трудностей в работе над темой «Способы выражения нереального действия в английском языке»	22
<i>Пониматко А. П.</i> Международные требования к профессиональной компетенции учителя иностранного языка	25
<i>Разумова А. В.</i> Способы контроля самостоятельной работы студентов заочной формы получения образования	28
<i>Рахунок Т. В., Федосеева Н. В.</i> Оптимизация обучения практической грамматике английского языка по теме «Неличные формы глагола»	29
<i>Семёнова Н. П., Шаранда О. А.</i> Использование вики-сервиса Googlesites в обучении практической грамматике на младших курсах языкового учреждения высшего образования	31
<i>Смоглей И. Н.</i> Использование приема коллокаций в обучении иноязычному общению студентов младших курсов	33
<i>Турчинская М. В.</i> Динамика отношения студентов факультета английского языка к внеурочным формам НИРС в МГЛУ	36
<i>Филатова А. В.</i> Интеграция электронных дидактических материалов в обеспечение учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи»	38

Круглый стол «МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА Е.И. ПАССОВА»

<i>Андреасян И. М., Каишкур Н. С.</i> Методический потенциал театральные технологий в процессе совершенствования иноязычных речевых лексических навыков у учащихся II ступени общего среднего образования	42
---	----

<i>Прокотюк О. В.</i> Принципы отбора прецедентных текстов для обучения студентов профессионально ориентированной лексики	45
<i>Соловьева О. А.</i> Факторы, определяющие эффективность учебно-познавательной деятельности студентов по овладению иноязычной грамматикой	48
<i>Шляжко Н. И.</i> К оценке сформированности умений полилогического общения у учащихся учреждений среднего специального образования	51

**Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК: ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ,
ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»**

<i>Армоник Л. Б., Ван Сюань</i> Оценочные наименования лица в рассказах А. П. Чехова: структурно-семантические характеристики	54
<i>Карпушина А. Л.</i> Поиски способов преодоления трудностей в обучении китайских учащихся РКИ на начальном уровне	57
<i>Крапивная С. А., Козловская Л. А.</i> Традиции и инновации в образовании: обучение письменной речи в аспекте РКИ	58
<i>Куклицкая А. М.</i> Организация самостоятельной работы студентов с использованием лингвистического интернет-ресурса Memrise.com	60
<i>Надумович Л. М.</i> Формирование лингвострановедческой компетенции у иностранных студентов переводческих факультетов	62
<i>Новикова А. И.</i> Аудиотекст как основа обучения аудированию иностранных учащихся на подготовительном курсе	65
<i>Сикорская Т. А.</i> Изучение омонимов в процессе овладения РКИ	67
<i>Сокольник О. Г.</i> Принципы подбора текстового материала при создании учебного пособия по РКИ (базовый уровень)	70
<i>Супрунчук Н. В.</i> К вопросу о переносных значениях бесприставочных глаголов движения в русском языке	72
<i>Тригук М. О.</i> Художественный текст как компонент экзамена по русскому языку III сертификационного уровня	74
<i>Тригук М. О., Хуан Сьюй</i> Трансформации при переводе метафор на китайский язык	77

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

<i>Базаревская Т. А.</i> Блогинг как современный способ совершенствования внеаудиторной работы студентов по иностранному языку	79
<i>Барановская Т. Н.</i> Эмоциональный интеллект как основа эмоциональной компетентности и фактор эффективного взаимодействия преподавателя и студентов	80

<i>Боброва А. В.</i> Некоторые электронные ресурсы для самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Практическая фонетика второго иностранного языка (шведский)»	82
<i>Будникова Е. И.</i> О принципах оценивания самостоятельной работы студентов	83
<i>Голубович Д. А.</i> Некоторые аспекты активизации самостоятельной работы студентов в вузе	84
<i>Гриц С. Л.</i> Психолого-педагогические аспекты самостоятельной работы студентов в вузе	85
<i>Гурская А. О., Воронай Д. С.</i> Реализация принципов обучения во внеаудиторной деятельности студентов по практической фонетике второго иностранного языка (английский).....	88
<i>Жарикова И. Н.</i> Кейс-технология как форма организации самостоятельной работы в современном вузе	90
<i>Жукова И. А.</i> К вопросу о применении технологии Guided Discovery на практических занятиях по второму иностранному языку (английский)	92
<i>Капская Е. Н.</i> Организация внеаудиторной учебной работы студентов в целях формирования у них самообразовательной компетенции при изучении иностранного языка	93
<i>Качан А. Д.</i> К вопросу об использовании эмодзи в преподавательской деятельности.....	95
<i>Король Ю. А.</i> Анализ модели перевернутого обучения и ее применимость на занятиях по дисциплине «Практическая грамматика второго иностранного языка (английский)».....	97
<i>Олейник М. И.</i> О структуре электронного учебно-методического комплекса по учебным дисциплинам иностранного языка	99
<i>Пашиковская И. А.</i> использование онлайн-платформы по созданию тестов Quizziz.com как один из способов организации внеаудиторной работы студентов по второму иностранному языку (английский).....	100
<i>Сержанина Н. В.</i> Виды и принципы организации самостоятельной работы студентов	103
<i>Соколовская И. Н.</i> Самостоятельная работа студентов как фактор формирования навыков самообразования.....	105
<i>Холод О. В.</i> Составление ментальных карт как интерактивный метод обучения второму иностранному языку (английский).....	106
<i>Цена Т. В.</i> Практический подход в организации самостоятельной работы по иностранному языку с использованием информационных технологий.....	108
<i>Эльман П. А.</i> От страноведения к лингвострановедению	110

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

<i>Гец М. Г.</i> Интеграция образовательных технологий в формирование исследовательской культуры студентов	112
<i>Колосовская И. Г.</i> Роль филиала кафедры в формировании интегративной образовательной среды	114

<i>Кочукова А. С.</i> О развитии у студентов умений самостоятельной учебной деятельности в процессе обучения устному иноязычному общению	116
<i>Леонтьев П. М.</i> Об организации профориентационной работы в лингвистическом университете	119
<i>Леонтьева Т. П.</i> Обучение студентов устному межкультурному общению посредством анализа «критических инцидентов»	122
<i>Лукина С. А., Жданович Д.</i> Использование симуляции в обучении учащихся общению на уроке иностранного языка	124
<i>Тарасевич А. Н.</i> Геймификация как средство формирования мотивации студентов к изучению английского языка	126
<i>Якухина Л. В., Торчик И.</i> Case-технология как инструмент формирования речевой компетенции на иностранном языке	129

**Круглый стол
«КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД
В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ
(НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ)»**

<i>Булгакова М. П.</i> Организация работы над курсовыми и дипломными проектами. основные трудности и способы их преодоления	131
<i>Гедройц А. В.</i> Дифференцированный подход в обучении немецкому языку как второму иностранному	132
<i>Иванова Т. С.</i> К вопросу о дифференцированном подходе к самостоятельной работе в языковом вузе	134
<i>Каравай Л. Ф.</i> Способность к словотворчеству в осуществлении коммуникативной деятельности на втором иностранном языке	135
<i>Кольшикина Л. Н., Ходасевич И. А.</i> Домашнее чтение как средство организации самостоятельной работы студентов на 3 курсе ФМК и переводческого факультета	138
<i>Кохановская А. Л.</i> Методические рекомендации по организации проектов в рамках дисциплины «Лингвострановедение второго иностранного языка (немецкий)»	140
<i>Марголин И. Г.</i> «Слово» и «антислво» года как лингвострановедческие индикаторы общественно-политической ситуации в Германии	143
<i>Пасютин И. В.</i> Формирование личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения второму иностранному языку (немецкий)	145
<i>Солонович Л. В.</i> Приемы формирования лингвистической компетенции	148
<i>Темник Е. А.</i> Способы организации парной и групповой работы в процессе обучения второму иностранному языку (немецкий)	150
<i>Тулуп Е. М.</i> Психология делового общения. Формирование аттракции у студентов с целью обеспечения эффективной организации учебного процесса	153
<i>Шинкаренко Д. А.</i> Интерактивный образовательный модуль как средство оптимизации процесса обучения немецкому языку как второму иностранному	155

Круглый стол
«МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
АУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ»

<i>Иващенко А. А.</i> К вопросу развития грамматической компетенции студентов-лингвистов	158
<i>Крюкова-Мищук А. С.</i> Неоднословные номинации в итальянской футбольной терминологии	159
<i>Михасенко Ф. Т.</i> Фактор перевода в обучении иностранным языкам	161
<i>Петкевич И. И.</i> Электронный учебник как средство мультимедийного обучения	163
<i>Потапова М. В.</i> Использование современной образовательной технологии Flipped Classroom в преподавании иностранного языка в вузе	166
<i>Сафонова Ю. А.</i> Использование интерактивной доски Smart Board в обучении итальянскому языку в вузе	167
<i>Селуянова Н. М.</i> Англицизмы в итальянской электронной деловой корреспонденции	170

Круглый стол
«ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

<i>Андреева Т. Н.</i> Специфика образовательного процесса повышения квалификации	173
<i>Бричикова В. Г.</i> Направления повышения квалификации преподавателей иностранного языка неязыковых вузов	175
<i>Зубрилина И. В.</i> Возможности обучающих курсов повышения квалификации в формировании готовности учителей иностранного языка к профессиональному взаимодействию в условиях информационно-образовательной среды	178
<i>Тригубова Л. А.</i> Оптимизация организации и содержания повышения квалификации учителей иностранных языков	181
<i>Ch. Hahn.</i> Professional Development Strategies in the United States	183

Круглый стол
«ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ,
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

<i>Дементьева Т. Г.</i> Опыт использования технологий дистанционного обучения во Франции	187
<i>Дубасова А. В.</i> Технологии электронного обучения латышскому языку: современное состояние	190

<i>Ерѐменко О. В.</i> Преимущества и недостатки электронного обучения (по материалам польских источников)	191
<i>Зотова Л. В.</i> Смешанное обучение: преимущества и недостатки	193
<i>Калашишникова Е. А.</i> Создание электронных материалов для обучения немецкому языку	195
<i>Ольховская Т. П.</i> Использование технологии подкастинга в обучении иностранным языкам взрослых	198
<i>Осмоловская И. Г.</i> О внедрении дистанционной формы обучения в образовательное пространство Республики Беларусь	199
<i>Писоцкая Н. В.</i> Электронное языковое портфолио как способ развития творческой индивидуальности	202
<i>Попко Т. Г.</i> Виды технологий электронного обучения иностранному языку	204
<i>Русецкая И. Л.</i> Эффективность использования программного обеспечения SANAKO Media Assistant в преподавании перевода слушателям старшей возрастной категории	205
<i>Скворцова Е. С.</i> Преимущества и недостатки использования интерактивной доски на занятиях по иностранному языку	208
<i>Фаттух Ф.</i> Внедрение элементов смешанного образования на занятиях по арабскому языку	210

Круглый стол
«ИНОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ»

<i>Авдеенко А. Л.</i> Кейс-метод как эффективная технология в профессионально ориентированном обучении английскому языку	213
<i>Головач Е. И.</i> Проблемно-ориентированные задания для обучения взрослых говорению на иностранном языке	215
<i>Довнар Т. А.</i> Характеристика межкультурного устного иноязычного общения (английский язык)	217
<i>Ивашкевич Ю. Ю.</i> Особенности проблемно-ориентированных заданий на основном уровне обучения	220
<i>Камеко С. В., Рагуцкая Е. А.</i> Принципы организации материала при обучении профессиональной межкультурной коммуникации	222
<i>Кандрусик Ю. А.</i> Анкетирование как способ выделения типичных ситуаций межкультурного общения	224
<i>Кистень И. В., Метлицкая Н. А.</i> Разработка контрольно-тестирующих материалов для оценки уровня развития речевых умений	225
<i>Кохан М. Н.</i> Особенности проблемно-ориентированного обучения взрослых	227
<i>Куракова Т. П., Трушникова Е. Ю.</i> Пути модификации учебных материалов при обучении взрослых межкультурной коммуникации	230

<i>Лейзер Н. А.</i> Совершенствование фонетических навыков взрослых, изучающих английский язык на начальном и среднем уровнях	231
<i>Петрова О. А.</i> Технология развития критического мышления в проблемно-ориентированном обучении	234
<i>Полещук Т. М.</i> Выделение типичных ситуаций межкультурного общения и реализуемых в них коммуникативных задач на основании анализа потребностей обучающихся	236
<i>Прусевич О. В.</i> Типы заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации	238
<i>Радецкий Е. Н.</i> Использование интернет-ресурсов для обучения профессиональной межкультурной коммуникации	241
<i>Русакович В. И.</i> Проблемно-ориентированные задания в обучении профессиональной межкультурной коммуникации на среднем уровне	242
<i>Счисленок Г. А.</i> К вопросу о результатах обучения по образовательным программам на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКИПК МГЛУ (из опыта работы)	245
<i>Черноусик И. Н.</i> Разработка проблемно-ориентированных заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации на начальном, базовом и среднем уровнях	247

Научное издание

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

18–19 апреля 2019 года

В пяти частях

Часть первая

Ст. корректор *С. О. Иванова*

Ответственный за выпуск *Л. А. Тарасевич*

Подписано в печать 25.10.2019. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 14,88. Уч.-изд. л. 17,07. Тираж 100 экз. Заказ 48.

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.